

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES
EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO EMPÍRICO CON EGRESADOS**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Jesús Luis Alcalá Recuero

DIRECTOR

Dr. D. José Manuel García Ramos

© Jesús Luis Alcalá Recuero, 2020

A Elena

Agradecimientos:

A Dios que lo ha hecho todo. Sin Él nada es posible.

A mi hija, razón de ser de mis esfuerzos y mi vida.

A mis padres, a mis hermanos y a mi familia, que son puerto
seguro, amor sin condiciones.

A José Manuel García Ramos, ejemplo de amor a la educación,
por compartir este camino de crecimiento conmigo, por su
apoyo y su entrega.

A Almudena, Susana, Silvia, María José, que han estado y
están siempre.

A mis compañeros, con quienes comparto mi vocación
educadora.

A mis alumnos quienes, con su exigencia, me ayudan a sacar
lo mejor de mí cada día.

A la Universidad Francisco de Vitoria, mi casa, mi segunda
familia, cauce por el que ha discurrido mi vocación y una parte
importante de mi vida.

A todos y por esto, ¡gracias!

ÍNDICE

RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	13
INTRODUCCIÓN.	17
PRIMERA PARTE. REVISIÓN DE LA LITERATURA (ESTADO DE LA CUESTIÓN).	23
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD. UNA REVISIÓN.	25
1.1. La Universidad: sentido y misión.	28
1.2. La Formación Integral en la Universidad: un rasgo distintivo, una forma de ser, un objetivo.....	39
1.3. La Formación Integral en la Universidad hoy. El espacio europeo de educación superior y las materias básicas.	59
CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIOS DE HUMANIDADES Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL. UNA REVISIÓN.	71
2.1. Los estudios de Humanidades en la educación superior y en la Universidad.....	75
2.2. La necesidad de la formación en Humanidades en la Universidad de hoy.	78
2.3. Características de una Formación Humanística orientada al logro de la Formación Integral.....	83
CAPÍTULO 3. EL PLAN DE ESTUDIOS DE HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA.	87
3.1 El Plan del Centro Universitario Francisco de Vitoria, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (1993-2003).	105
3.2 El Plan de la Universidad Francisco de Vitoria (desde 2003 a la actualidad).....	116
CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD.	131
4.1. Breve recorrido en busca de los orígenes.	134

4.2. El Programa PISA.....	142
4.3. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).	153
4.4. Definición del concepto <i>competencia</i>	163
4.5. Tipología de las competencias.	171
CAPÍTULO 5. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EGRESADOS.....	179
5.1. Identificación y definición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.....	182
5.2. Elaboración del cuestionario.	203
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CAMPO.	221
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	223
6.1. Problema, hipótesis y variables.....	225
6.2. Diseño de investigación y su desarrollo. Población y muestras. Instrumentos de recogida de la información.	246
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS PREVIOS: DESCRIPTIVOS, REPRESENTACIONES GRÁFICAS, CORRELACIONES Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	261
7.1. Descripción y análisis de la muestra.	263
7.2. Comprobación del cumplimiento de los supuestos de la medida de la Variable Dependiente.....	272
7.3 Análisis de la fiabilidad y validez del instrumento.	274
CAPÍTULO 8. RESULTADOS	313
8.1. Análisis de la valoración por parte de los estudiantes de la formación recibida dentro del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.	316
8.2. Análisis fundamentales	331
8.2.1 Valoración del nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria de los alumnos egresados por sus empleadores. ¿Puede considerarse satisfactorio?	331

8.2.2. Comprobación de la existencia de diferencias entre las valoraciones de los empleadores y las de los profesores y responsables de Formación Humanística sobre el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.	335
8.2.3. Comprobación de la existencia de diferencias en el grado de adquisición de las competencias entre los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria y sus compañeros a juicio de los evaluadores (jefes, responsables, compañeros).....	341
8.2.4. Valoración de la influencia de la formación complementaria recibida por los egresados en el nivel de logro de las competencias.	345
8.2.5. Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones en función del nivel de relación jerárquica entre evaluador y evaluado..	351
8.2.6. Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones en función de la antigüedad de la relación profesional entre evaluador y evaluado.	356
8.2.7. Búsqueda y, en su caso, definición de un perfil de Formación en Humanidades para los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.	361
8.2.8. Definición de un perfil de Formación en Humanidades a partir de las valoraciones de los profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, y comparación de este con el definido a partir de las valoraciones de los empleadores.....	378
8.3. Análisis complementarios.....	392
8.3.1. Análisis complementarios con análisis cuantitativo. ...	394
8.3.2. Análisis complementario con análisis cualitativo.....	431
8.4. Síntesis de resultados	464
TERCERA PARTE. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.	471
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	473

CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.	497
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	505
ÍNDICES DE TABLAS Y GRÁFICOS.	515
Índice de tablas.	517
Índice de gráficos.	527
ANEXOS.	531
Anexo 1. Tabla de dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems: cuestionario inicial.	533
Anexo 2 Cuestionario inicial para validación por expertos.	539
Anexo 3. Cuestionario de evaluación del grado de consecución de las competencias.	541
Anexo 4. Mensaje a exalumnos para solicitar el contacto de empleadores.	543
Anexo 5. Cuestionario para la recogida de información sobre empleadores.	545
Anexo 6. Mensaje a empleadores para solicitar su participación en el estudio.	547
Anexo 7. Material utilizado en las entrevistas personales.	549

RESUMEN.

Título: *Análisis y desarrollo de competencias genéricas y profesionales en la Universidad. Un estudio empírico con egresados.*

Palabras clave: competencias, competencias genéricas, competencias profesionales, evaluación, Humanidades, Formación Integral, Universidad.

La tesis que se pretende verificar en este trabajo afirma que los egresados de la Universidad Francisco de Vitoria, por el hecho de haber cursado el Plan de Formación Humanística ofrecido a todos los estudiantes, han desarrollado una serie de competencias profesionales que pueden ser percibidas y evaluadas por sus empleadores (jefes y compañeros); asimismo, se afirma que las evaluaciones sobre la presencia de estas competencias en el desempeño profesional de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria son más altas que las realizadas sobre el desempeño de sus compañeros de trabajo.

Los objetivos principales del trabajo son los siguientes:

1. Conocer el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los Antiguos Alumnos.
2. Comparar el nivel de desarrollo de competencias profesionales de los egresados de la Universidad Francisco de Vitoria, con el de no egresados de dicha Universidad.

3. Elaborar un perfil formativo real en Humanidades, propio de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las respuestas de los evaluadores al cuestionario elaborado para la medición de las competencias
4. Comparar el perfil teórico, esperado elaborado a partir de las valoraciones de los profesores y responsables del Plan, de las competencias formuladas, con este perfil real y valorar su ajuste
5. Recomendar posibles cambios en el Plan a partir del resultado de dicha comparación.

La primera parte del trabajo busca identificar un marco en el que encuadrar la propuesta concreta del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, como base para el logro de la Formación Integral de los universitarios. Se ha hecho un recorrido histórico partiendo de los orígenes de la Universidad medieval, su sentido y sus objetivos formativos, su evolución en la Universidad moderna e ilustrada y el cambio de paradigma que se produce a partir del surgimiento del pensamiento ilustrado. Recibe especial atención la propuesta del Cardenal Newman en la Universidad Católica de Irlanda que ha sido identificada como fuente principal de inspiración en la definición de los objetivos del Plan.

Tratándose de un análisis de competencias, no podía dejar de realizarse un análisis profundo y detallado del concepto, de sus orígenes y desarrollo y de su presencia en las propuestas educativas contemporáneas, tanto en la etapa universitaria como en etapas anteriores. Han sido centro de este análisis, el proyecto

DeSeCo y su consecuencia, el Programa *PISA*. Junto con ellos, referido a la formación universitaria, el proyecto *Tunning*.

La parte nuclear de este trabajo es el diseño de una propuesta de evaluación de las competencias profesionales en egresados. Este diseño se ha desarrollado en los siguientes pasos:

1. Identificación de las competencias del Plan
2. Formulación de dichas competencias en términos de competencia profesional
3. Elaboración de un cuestionario para su evaluación
4. Selección de la muestra de empleadores que valorarán el grado de adquisición de las competencias en los exalumnos
5. Aplicación del cuestionario y análisis de los datos

Se les pidió a los empleadores (jefes y responsables) y compañeros de exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria que valorasen en los comportamientos presentados en el cuestionario al exalumno de la universidad y a un compañero de este con un perfil formativo y profesional similar que haya estudiado en una universidad distinta. Se consiguieron 90 cuestionarios

A partir de los datos obtenidos de las respuestas se sometió el cuestionario a las pruebas de fiabilidad y validez pertinentes en las que se obtuvieron resultados satisfactorios.

Asimismo se realizó un análisis de los mismos con el fin de confirmar las hipótesis de investigación formuladas a partir de los objetivos del estudio.

Los resultados del estudio más relevantes en relación a los objetivos formulados son los siguientes:

1. Los evaluadores perciben la adquisición de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria; emiten valoraciones altas en la mayoría de las competencias, superiores a 5 sobre 6
2. Estas valoraciones son significativamente mejores que las emitidas por los profesores y responsables del Plan.
3. A juicio de los empleadores, el nivel de logro de las competencias es significativamente más alto en los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria que en sus compañeros de trabajo, titulados por universidades diferentes de la Universidad Francisco de Vitoria.
4. Estos resultados no están influidos por variables como la edad, la formación complementaria de los antiguos alumnos o la antigüedad en el puesto, la empresa, la relación laboral, o el tipo de relación laboral entre evaluador y evaluado.
5. Se han podido definir dos perfiles de Formación en Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria; el primero, a partir de las valoraciones de los empleadores; el segundo, a partir de las emitidas por los profesores y responsables del Plan. No se puede afirmar la coincidencia de ambos perfiles; sí existen algunas semejanzas.

Atendiendo a estos resultados se puede afirmar que se han verificado las principales hipótesis del estudio.

Con el fin de confirmar estos resultados, se realizaron ocho entrevistas a diseñadores del Plan, responsables, profesores, antiguos alumnos y empleadores que se sometieron a estudio cualitativo. A juicio de los entrevistados, la investigación llevada a cabo en este trabajo tiene una alta relevancia para la Universidad Francisco de Vitoria, en tanto en cuanto puede ayudar a conocer cuál es el impacto real de la Formación Humanística en el desempeño profesional de los alumnos y puede ayudar a revisar objetivos estratégicos de cara a un posible replanteamiento de la Formación Humanística.

Las valoraciones de los empleadores superan las expectativas de los entrevistados, pese a ser estas bastante buenas. También sorprende, la valoración de la comparación exalumno de la Universidad Francisco de Vitoria – compañero, titulado por otra universidad.

Finalmente, los entrevistados reconocen como válido el perfil elaborado a partir de las evaluaciones de los empleadores de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.

Resulta interesante, en nuestra opinión y así lo hacemos constar en este punto, la prospectiva del trabajo de investigación, que podría ser útil para las universidades de la Red internacional a la que pertenece la Universidad Francisco de Vitoria, como procedimiento de análisis del logro de las competencias del Plan de Formación Humanística, que es común a todas ellas.

ABSTRACT

Title: *Analysis and development of generic and professional competences at university. An empirical study with graduates.*

Keywords: competences, generic competences, professional competences, evaluation, humanities, integral formation, university.

In this study, we aim to verify the thesis that affirms that the graduates of the Universidad Francisco de Vitoria have developed a series of professional competences that can be perceived and evaluated by their employers, bosses and co-workers. The acquisition of these skills is the result of having completed the *Humanistic Training Plan* offered to all students. Likewise, it is affirmed that the assessment of the presence of these competences in their professional performance is higher than that of their co-workers.

The main objectives of this study are to:

1. Determine/discover the level of acquisition of the competences in the Humanistic Training Plan of the Universidad Francisco de Vitoria by the alumni.
2. Compare the level of professional skills development of graduates of the Francisco de Vitoria University, with that of non-graduates of said University.
3. Define a real humanities training profile, characteristic of the Universidad Francisco de Vitoria, based on the answers to the questionnaire
4. Compare the theoretical profile, expected from the formulated competences, with this real profile and assess its adjustment
5. Recommend possible changes in the Plan based on the result of comparison.

The first part of the study aims to identify a framework in which to frame the concrete proposal of the Humanistic Training Plan of the Universidad Francisco de Vitoria, the basis for the achievement of the integral training of university students. We have done a historical review from the origins of the medieval university, its meaning and its formative objectives, its evolution in the modern and enlightened university and the paradigm shift that occurs from the emergence of enlightened thought. Special attention has been paid to Cardinal Newman's proposal at the Catholic University of Ireland, which has been identified as the main source of inspiration in the definition of the objectives of the Plan.

In a competency analysis, we cannot fail to carry out a deep and detailed analysis of the concept, its origins and development and its presence in contemporary educational proposals, both at the university level and at previous levels. The DeSeCo project and its consequence, the *PISA* Program, have been the focus of this analysis, as well as, referring to university education, the *Tuning* project.

The core of this research is the design of a proposal for the evaluation of professional competences in graduates. This design has been developed in the following steps:

1. Identification of the competences in the Plan
2. Formulation of the competences in terms of professional competence
3. Design of a questionnaire for evaluation
4. Selection of the sample of employers who will assess the degree of acquisition of skills in alumni
5. Application of the questionnaire and data analysis

Employers, bosses, managers and coworkers were asked to assess the behavior presented in the questionnaire with regard to an alumnus of the University and a coworker with similar training and professional profile who studied at a different university. We got 90 questionnaires.

The questionnaire was submitted to the relevant reliability and validity tests. The results obtained were satisfactory.

A statistical analysis of the data was performed in order to validate the hypotheses formulated in the objectives of the study.

Below are the most relevant results in relation to the objectives formulated.

- The evaluators perceive the acquisition of the competences by the former students of the Universidad Francisco de Vitoria; they emit high ratings in most competences, higher than 5 out of 6.
- These assessments are significantly better than those issued by teachers and plan managers.
- The level of achievement of competences is significantly better in alumni than in their peers, according to the evaluators.
- These results are not influenced by variables such as age, complementary training of alumni or seniority in the position, the company, the employment relationship, or the type of employment relationship between evaluator and assessor.
- Two humanities training profiles have been defined at the Universidad Francisco de Vitoria; the first is based on employer evaluations; the second, on the

assessments of those responsible and teachers of the plan. The coincidence of both profiles cannot be affirmed.

Based on the results, it can be affirmed that the main hypotheses of the study have been verified.

In order to confirm these results, eight semi-structured interviews were conducted with Plan designers, managers, professors, alumni and employers. The information collected was analyzed using qualitative procedures.

As a summary of the results, it must be pointed out that, in the opinion of the interviewees, the research carried out in this study has high relevance for the Universidad Francisco de Vitoria. It can help to determine the real impact of Humanistic Training in the professional performance of students and can help review strategic objectives for a possible rethinking of Humanistic Training.

Employers' valuations exceed the expectations of the interviewees in all cases, despite being quite good. Along the same lines, the assessment of the alumnus-partner comparison is also surprising.

Finally, the interviewees recognize the profile elaborated from the evaluations of the employers of the alumni from the Universidad Francisco de Vitoria as valid.

It is interesting in our opinion, and this is the point we wish to make here, the prospective of this research, which could be implemented in the universities of the International Network, to which the Universidad Francisco de Vitoria belongs, as a procedure for analysing the achievement of the competences of the Humanistic Training Plan which is common to all of them.

INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN

En el momento de abordar el trabajo de esta tesis doctoral, la Universidad Francisco de Vitoria se acercaba a las celebraciones de su 25 aniversario. 25 años de trabajo en el panorama universitario madrileño con un propósito definido desde los años previos a su fundación. Este propósito no era otro, y así se definió en los documentos fundacionales de esta universidad, que el de aportar a la sociedad de nuestro tiempo los universitarios que desde su profesión contribuyan a promover una civilización de la justicia y el amor. En un entorno universitario altamente especializado y aplicado, la Universidad Francisco de Vitoria realizó una opción clara por volver a los principios originales y originarios de la Universidad; una opción por la Formación Integral a través, entre otras iniciativas, de los estudios de Humanidades. Por supuesto, también por la formación técnica y especializada, propia de las profesiones para las que se preparaban los alumnos, pero no solo. Esta formación de carácter profesional, con la *excelencia* como forma de trabajo y objetivo, se enmarcaba dentro de un proyecto de formación integral. La concreción más clara de este propósito fue la definición de un Plan de Formación Humanística, común a todas las titulaciones, basado en enseñanzas de filosofía, antropología, ética, historia, filosofía del conocimiento (epistemología) y teología como materias principales; el objetivo no era, simplemente, adquirir conocimientos acerca de estas disciplinas sino ser capaz de llevar estos aprendizajes a la propia vida y, desde ahí, a su trabajo, y a sus relaciones personales y familiares.

25 años después de su fundación, se hacía necesario conocer si se había alcanzado el objetivo propuesto, es decir, si la formación que los estudiantes habían

recibido en este Plan había hecho de ellos las personas y los profesionales en los que se pensaba en los momentos fundacionales de la institución. Y era necesario llegar a un conocimiento fundamentado, lo más sólido posible, un conocimiento que fuera más allá de las impresiones personales, más o menos basadas en el conocimiento particular de casos aislados.

La conciencia clara de esta necesidad está detrás de la motivación que nos empujó a desarrollar este trabajo de tesis doctoral. Junto con el logro del grado de Doctor, culminación de la formación académica, nos movía el prestar un servicio a una institución cuyo proyecto educativo compartimos e intentamos llevar al día a día de nuestra acción educadora.

Ya desde los primeros bocetos, que nos sirvieron para diseñar el trabajo de investigación, tuvimos claro que los que debían evaluar el impacto del Plan en la formación de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria debían ser sus empleadores; es decir, que donde se debía valorar este impacto debía ser precisamente en su trabajo porque es desde allí, desde donde están llamados a cambiar el mundo (VVAA, 1993).

Detrás de esta tesis doctoral hay un serio trabajo de estudio e investigación. Tuvimos claro que no nos íbamos a permitir dar nada por supuesto, que nuestro conocimiento de tantos años acerca de la universidad y su Plan de Formación Humanística no iba a mediatizar nuestros hallazgos, que, en una palabra, íbamos a dejarnos sorprender por los descubrimientos y conocimientos que, sin duda, se nos iban a hacer presentes en nuestro recorrido. Este rigor que nos exigimos es el *pago* de una *deuda* de gratitud para con la institución que nos ha acogido en nuestro

desarrollo profesional de los últimos 25 años, la institución cuyo proyecto ha sido el entorno en el que nuestra vocación hacia la educación ha tenido cabida, ha sido entendida y ha podido crecer.

La tesis doctoral sigue una estructura clásica que parte del análisis del estado de la cuestión, para pasar a continuación a realizar los estudios empíricos y los análisis de datos que deberían conducirnos a alcanzar los objetivos del estudio que hemos señalado más arriba: determinar cuál es el impacto de la Formación Humanística recibida por los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria, durante su carrera, en su desempeño profesional. Para estos análisis hemos optado por utilizar una metodología cuantitativa sobre la base de la aplicación de instrumentos de medida y la realización de entrevistas cualitativas complementarias. Finaliza el trabajo con un apartado de discusión de resultados conclusiones, limitaciones y prospectiva que pretende ser un resumen de la aportación real y posible de esta tesis doctoral.

Si algo hemos aprendido durante estos años de trabajo que, en nuestra opinión, merece ser reseñado en este apartado, es que en la elaboración de una tesis doctoral, tan importantes como el resultado de la misma y el logro del grado de Doctor, son los aprendizajes adquiridos, aprendizajes que van más allá de los conocimientos, y que abarcan metodologías, habilidades y actitudes, hábitos y valores que, en nuestra opinión, configuran a la persona, la educan y la ayudan a crecer.

Nuestro deseo al finalizar este trabajo no es otro que el de poder ayudar a otros a culminar este proceso que consideramos, como hemos dicho, de crecimiento

personal, no solo académico; acompañarlos como nos han acompañado a nosotros, poniendo a su disposición nuestro conocimiento y nuestras habilidades.

PRIMERA PARTE. REVISIÓN DE LA LITERATURA (ESTADO DE LA CUESTIÓN).

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD. UNA REVISIÓN.

1. LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD. UNA REVISIÓN.

La cuestión de la Formación Integral en la Universidad no se refiere solo al contenido de dicha formación, sino sobre todo, al sentido y misión de esta institución (Trujillo & Gutiérrez, 2016). La cuestión a la que se hace referencia en este apartado no tiene tanto que ver con lo que se enseña sino con el propósito con el que se enseña y, especialmente, con el sentido que tiene la existencia de una institución, la Universidad, con siglos de historia. No se tratará, por ello, de hacer un recorrido a lo largo de la historia de la Universidad – aunque se hará – sino, más bien, de una reflexión sobre la misión y la razón de ser de la Universidad, sobre el sentido de su existencia y su actividad; en una palabra de lo que la Universidad es, de su identidad. Esta reflexión, por tanto, tiene su punto de partida en el supuesto de que la Formación Integral es una parte de la misión, objetivo, tarea o método de trabajo de la Universidad.

Por ello, como se señalaba antes, es imposible elaborar una reflexión acerca de la identidad y misión de la Universidad sin hacer un recorrido, aunque sea breve, por la historia de la Universidad desde sus orígenes. Es evidente para todos, o al menos así lo consideramos, que los *nuevos tiempos*, piden una nueva Universidad y que, posiblemente, la Universidad medieval en la que encontramos las raíces de las actuales universidades, con su configuración, organización y métodos, no tenga la capacidad de atender a los retos que la sociedad actual le reclama. Movida por los signos de los tiempos a lo largo de los siglos, la Universidad se ha visto obligada a adaptarse, a cambiar, llegando, a juicio de algunos autores, a los que haremos

referencia a lo largo de este capítulo, a perder de vista gran parte de su identidad original.

El propósito de este capítulo es servir de marco a una propuesta formativa universitaria, integral, diferente, en nuestra opinión, de muchas de las propuestas vigentes en nuestros días. Se entiende por propuesta formativa integral aquella que contempla como objetivo fundamental el logro del desarrollo de la totalidad de las capacidades y dimensiones de la persona; la diferencia con respecto a algunas otras propuestas radica, fundamentalmente, en que estas centran su enfoque preferente sobre alguna o algunas capacidades o dimensiones de la persona, dejando en segundo plano u olvidando las demás.

La propuesta que se presentará a lo largo del desarrollo de este trabajo, quiere ofrecer a la sociedad de hoy una Universidad que responda a las demandas, retos y exigencias que se le plantean, sin renunciar, o más bien retomando, gran parte de la identidad y del sentido original de la Universidad.

1.1. La Universidad: sentido y misión.

La reflexión en torno a esta cuestión nos debe llevar a los orígenes de la institución universitaria y a la definición original – *originaria*, podríamos decir también – de su esencia. Es obligado, en nuestra opinión, citar la definición de Alfonso X, sobradamente conocida, que se recoge en la segunda partida. Según Alfonso X la Universidad es el “*ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes*”. Este texto escrito a mediados del siglo XIII presenta una definición de Universidad que, en nuestra opinión, podría acoger en términos generales cualquier universidad

contemporánea, al menos en lo externo y salvando las numerosas diferencias existentes entre todas ellas. La Universidad de entonces y la de hoy, es un lugar – no siempre físico, podríamos decir en la actualidad, dada la proliferación de modalidades de enseñanza no presencial – en el que se busca aprender determinados saberes, de personas que son conocedoras de dichos saberes. Dejar el análisis en este punto sería simplificar una cuestión compleja, pasar muy por encima de una evidencia que, como tal, a nadie se escapa: la Universidad medieval y la Universidad actual no parecen la misma cosa, en muchas de sus manifestaciones externas. Se podría decir más, citando a Agejas y Antuñano (2017): “Al final, lo que encontramos es que hay una extremada variedad de estilos universitarios – por llamarlos de alguna forma –, tantos que a veces resulta difícil designarlos a todos con el mismo nombre” (p. 65); es decir, que la Universidad originaria, la institución creada en la Edad Media, con su organización y propósitos concretos, ha evolucionado, y se nos presenta hoy en múltiples formatos con objetivos diferentes aunque con un mismo nombre: Universidad.

Alvira (2017), ante esta realidad hace una afirmación que, creemos, merece la pena reseñar aquí:

A veces se ha dado el nombre de Universidad – esto está hoy cada vez más extendido – a cualquier entidad que imparte una cierta enseñanza superior, del tipo que sea, pero aquí se trata de un simple uso ampliado del nombre universitario, legitimado por la costumbre actual y acogida también por los nuevos «aires» universitarios ya desde antes del Plan (Bolonia) que nos ocupa. En tiempos, sin embargo, no muy lejanos, instituciones de alto rango,

pero dedicadas de modo directo y preferencial a enseñanzas profesionales, solían llamarse «Escuelas Especiales» o «Escuelas Técnicas» (con el añadido a veces de «Altos estudios») (p. 82).

En una línea parecida, apunta Lledó (2018):

No quiero creer que esa obsesión por orientar, desde la escuela, desde la Universidad, a los jóvenes para ganarse la vida, que, paradójicamente, es la forma más estúpida de perderla, esté condicionada por los errores de una sociedad cuyos negocios y pragmatismo lleva a convertirnos en animales de consumo, sin otros ideales que aquellos que acaban consumiendo al consumidor (p. 17).

Si esto es así, es inevitable preguntarse dónde está la diferencia entre ambas instituciones. Siguiendo a Agejas y Antuñano (2017), se podría afirmar que la Universidad es una institución original, diferente de otras instituciones e iniciativas formativas surgidas hasta ese momento histórico; la Universidad no es la Academia platónica ni el Liceo aristotélico, la Universidad no es una escuela de formación de médicos o traductores como las que existían en las *madrasas* musulmanas y en el siglo X en Córdoba. La Universidad medieval surge como una unión, una corporación de maestros, de estudiantes o de ambos, cuyo objetivo y razón de ser es el estudio; como el resto de corporaciones o gremios medievales se constituye como un cuerpo, una unidad, con una misión que no es otra, que el estudio y aprendizaje de los distintos saberes. Así son reconocidas legalmente a partir del siglo XIII, con lo que queda fijada su esencia y misión.

En nuestra opinión es interesante detenerse un momento en lo que acabamos de señalar. El objetivo de la Universidad como corporación, a diferencia del resto de gremios y corporaciones de la época, no es ofrecer bienes tangibles y materiales o servicios a la comunidad. Su objetivo es el estudio, el conocimiento; de hecho, como indican Agejas y Antuñano (2017), *schola* y *studium*, forma y razón de ser de la Universidad, “designaban un tipo de actividad sustancialmente distinto del trabajo manual, del que era preciso estar exento –o cuando menos dejarlo un momento de lado– para poder dedicarse a enseñar y a aprender artes liberales, teología, derecho y medicina” (p. 67); y todo ello reuniendo en una única institución rasgos que se constituirán en definitorios de la Universidad, que ya estaban presentes de forma aislada en iniciativas anteriores. Estos rasgos que enumeran Agejas y Antuñano (2017) son los siguientes:

- El hecho de constituirse en corporación, indicativo de unión en torno a un propósito y al bien común. Como otras corporaciones, fraternidades, confraternidades o colegios de la época supone una relación de unidad, de fraternidad
- La actitud hacia el saber, que se podría definir como contemplación, pero sin perder de vista el sentido corporativo con el que se constituye la Universidad: “la contemplación tiene una consecuencia de acción” (p. 68)
- La perspectiva con la que se enfoca la actividad principal de la corporación: el estudio. Queda fuera de ella la mera utilidad de los resultados del estudio; la perspectiva es la de la sabiduría, el afán de conocer todas las cosas, de prepararse para conocer todas las cosas desde un punto de vista integral.

Como señalan Agejas y Antuñano (2017), el criterio integrador de estos

saberes es la verdad; maestros y escolares, unidos en fraternidad, buscan la verdad, y, desde ese encuentro con la verdad, que hace comprensible la existencia, prestan un servicio a la comunidad buscando el bien de todos.

De acuerdo con Agejas y Antuñano (2017), la verdad cuyo conocimiento se persigue, dadas las condiciones propias de la cultura en la que nace la Universidad, se entiende como la verdad revelada, que es Jesucristo; por tanto, el encuentro con la verdad es un encuentro personal y, el servicio al bien común, es un servicio de caridad. Apoyando esta afirmación, consideramos interesante la siguiente cita de García Ramos (2017): “El auténtico universitario se encuentra con la verdad, no la encierra en su mente, y menos aún en una teoría al modo de un conjunto de enunciados autosuficientes, de un sistema que define la verdad en clave de consistencia, en lugar de servir para el encuentro significativo con la realidad” (p. 17).

En esta misma línea, creemos que merece una reseña el planteamiento de Agejas (2013). Al hablar de encuentro, sin duda, se refiere al que debe producirse entre el hombre como buscador (*homo quaerens*) y la verdad que se desea conocer. Sostiene en su planteamiento las tesis filosóficas realistas que afirman la posibilidad del hombre de conocer la verdad, independientemente de que se conozca o no de forma completa. Desde esta perspectiva, el hombre buscador se encontraría con la verdad que tiene delante y a la que su inteligencia primero, y su voluntad, después se abren y abrazan. Efectivamente, el hombre es un ser dotado de inteligencia, de una inteligencia racional que se pregunta constantemente por las cosas que observa a su alrededor, preguntas que se dirigen, en primer lugar al ser de las cosas (*esto*,

¿qué es?). Este conocimiento que, aunque incompleto puede ser verdadero, una vez asumido como tal, debe ser aceptado desde la voluntad – *abrazado*, como decíamos antes – e integrado como parte transformadora de la existencia humana.

Se podría decir, por tanto, citando de nuevo a Agejas y Antuñano (2017) que “La armonía de comunidad, búsqueda de la verdad, síntesis de saberes, Formación Integral y bien común son entonces los elementos que parecen como esenciales, originales y distintivos de la Universidad medieval respecto de los esfuerzos intelectuales anteriores.” (p. 68). Y más allá de ser considerados simples rasgos distintivos, estos cinco llegaron a ser los rasgos – como señalan – constitutivos, originales, originantes y originarios de la Universidad hasta el siglo XV. Bolonia, Oxford, París, Cambridge, Salamanca, Padua, Heidelberg, Praga, Cracovia, Viena, Lovaina, Escocia, Santiago entre otras en su momento, fueron herederas de esta tradición.

Esta institución, con identidad y misión tan claramente definidas, entra en crisis en el siglo XV con la aparición de corrientes de pensamiento que cuestionan la capacidad del conocimiento humano para acceder a la verdad y la unicidad e integridad de la misma. Es el momento en el que el pensamiento filosófico comienza a poner al hombre como objeto central de su especulación. La verdad pasa de ser algo relacionado con la realidad, a ser una interpretación personal de la misma cuyo conocimiento completo y cierto es imposible. La razón de ser de la Universidad, en crisis, llevó a un replanteamiento de su sentido y de su misión: la *imposibilidad* de conocer la verdad llevo a centrar los esfuerzos de los estudiosos en la interpretación de los fenómenos observados en la realidad sin más interés que

el de ofrecer una explicación personal sin referencia a una verdad superior *inalcanzable*.

El auge del método experimental deductivo y los éxitos alcanzados en cuanto a su aplicación práctica hicieron que disminuyera el interés por la reflexión filosófica y la teoría para anteponer los logros aplicados, el dominio de la naturaleza y el desarrollo de las ciencias experimentales.

Sánchez Cámara (2017), citando a Zubiri, equipara la ciencia moderna al legado de la metafísica griega, el derecho romano y la religión de Israel, hasta ese momento, “los tres productos más gigantescos del espíritu humano” (p. 103). Sin embargo, pese a ser “una de las cimas del genio de la humanidad” (p. 104) su misma grandeza ha ido alejándola del hombre común, quien ha dejado de entenderla. Refiere, además, un riesgo derivado de la creencia popular, según la cual la realidad ha sido descubierta por la ciencia y que, por tanto, la única forma de conocimiento que permite el acceso a la realidad es el conocimiento científico. El relativismo amenaza a la ciencia; la falta de comprensión del hombre hacia sus descubrimientos, amenaza a la ciencia. Únicamente quedaría, según el autor, la admiración, no de “la ciencia pura sino de su precipitado y consecuencia: la técnica...todo lo que facilita y permite el bienestar de su existencia” (p. 105). Sin embargo, sin ciencia, la técnica tampoco existiría. Este es el tercer peligro que amenaza a la ciencia. La ciencia, con sus métodos propios, es una aproximación más al conocimiento de determinadas realidades.

Durante los siglos XV y XVI, la consolidación de los estados modernos trae el afán de los gobernantes por controlar la Universidad como foco de conocimiento

con el fin de dominar la sociedad. Esta situación, en opinión de varios autores, entre ellos Guardini (2000), supone uno de los mayores daños a la esencia de la Universidad, al atacar directamente a un principio constitutivo de la misma que es la autonomía, conseguida a partir de su reconocimiento como tal en el siglo XIII, del que se ha hablado anteriormente. Este aspecto tiene consecuencias, más allá de convertir la Universidad en un instrumento al servicio del poder político. Este sometimiento supone, de acuerdo con Guardini, anteponer intereses políticos a la búsqueda de la verdad, que es la misión fundamental, la razón de la existencia de esta institución; sería anteponer la vida a la verdad; es decir, hacer a la verdad sierva de la vida.

La cuestión que tratamos aquí fue objeto de estudio y disertación por parte de Guardini (2000). Su experiencia vital y su reflexión acerca de la misma le llevaron a asociar el estallido de las guerras mundiales y el surgimiento del Nacionalsocialismo con esta pérdida del sentido de la verdad, de lo auténtico. La verdad sometida por la retórica, “la retórica patriótica” (p. 70), trae consigo una tergiversación de los valores más elevados, lo verdadero y bueno, la fidelidad o la abnegación. El uso y abuso de los términos referidos a estos valores en los discursos políticos, llevó al desarrollo de lo que podríamos llamar una fe paralela – con sus correspondientes dogmas – sin referencia ninguna a la verdad – tal vez no conocida pero sí buscada –, cuyo sustento eran los valores auténticos tergiversados. Las consecuencias según Guardini son dos, fundamentalmente. La primera de ellas es el surgimiento de un escepticismo sustancial – “el escepticismo ha entrado en la estructura humana” (p. 73) – una desconfianza hacia los valores, que se entienden como palabras vacías. La segunda consecuencia, relacionada con esta, es la

imposición del pragmatismo en la Universidad y en aquellas instituciones que sustentan su acción sobre los valores, en un afán por volver a poner las cosas en su sitio – “sentimiento de que otra vez se debe crear orden y limpieza” (p. 74) – volviendo la mirada sobre lo único seguro que se puede encontrar, lo único sobre lo que no se puede dudar, lo verificable.

Con relación a lo citado, es interesante, a nuestro juicio, el punto de vista de Jaspers (2013) a este respecto. Afirma la dependencia existente entre Estado y Universidad. El Estado es condición de posibilidad de la Universidad, siempre y cuando en él predomine “la voluntad fundamental de que en él, en alguna parte, tenga lugar una investigación de la verdad pura, independiente y no influida por nada” (p. 191). El Estado, *este Estado*, quiere la Universidad. Necesita, según Jaspers, que en algún lugar se sirva limpiamente a la verdad. Este servicio a la verdad sin injerencia del poder político es, al mismo tiempo, la condición necesaria para la existencia de la Universidad auténtica.

Es interesante, en nuestra opinión, el matiz que a este respecto introduce Humboldt (2005). En su valoración de la intervención del Estado en la organización y sostenimiento de las instituciones investigadoras, limita dicha intervención a dos aspectos concretos que son el mantenimiento vivo de la actividad investigadora y el mantenimiento del nivel de dicha actividad, siempre teniendo en cuenta que “el Estado debe ser siempre consciente de que no es él el que propiamente efectúa esto ni puede efectuarlo, sino que más bien constituye siempre un obstáculo en cuanto se mete de por medio, de que la cosa marcharía infinitamente mejor sin él” (p. 284).

Escepticismo, pragmatismo y sometimiento al poder político son los primeros signos de crisis de la Universidad.

Esta crisis alcanzó su máximo exponente en el siglo XVIII en el que el control político de las universidades las transformó en centros de formación de funcionarios al servicio del Estado, dejando completamente al margen la sabiduría y la búsqueda de la verdad. La mejor representación de este extremo es la Universidad napoleónica cuyo objetivo fundamental era la construcción del ciudadano para el Estado. Este planteamiento está hoy en día muy presente en el ordenamiento legal educativo en muchos países.

Llano (2003) relaciona el excesivo normativismo de la Universidad actual con el auge del relativismo y el positivismo. El Estado basa su control sobre la institución universitaria en un despliegue normativo que llega incluso, en opinión de este autor, a desprestigiar las propias leyes e incluso la moral y los códigos éticos, los cuales, llegan a ser identificados con las normas impuestas. Podríamos decir que, en este sentido, la Universidad de hoy es heredera de la Universidad ilustrada del siglo XVIII. En palabras del autor citado,

A la Universidad actual lo que le sobra es organización. Lo que le falta es vida. Si en un país desarrollado – especialmente de cultura latina – hojearmos un volumen en el que se reúna la legislación universitaria vigente, junto con todo su cortejo de reglamentaciones, encontraremos una de las causas de la escasa eficacia educativa e investigadora de buena parte de las corporaciones académicas (p. 64).

Es indudable, en nuestra opinión, que la Universidad para realizar su misión necesita de lo institucional. Sin embargo, existe el riesgo ya señalado por Jaspers (2013) entre otros, de la tendencia de la institución a convertirse en fin último, lo que trae consigo el empobrecimiento de la vida espiritual y el anquilosamiento. En esta línea afirma:

El que (la institución) sea una condición vital insustituible para el progreso y la transmisión de la investigación exige, en efecto, conservar en cualquier circunstancia su existencia, pero exige también la constante comprobación de si su sentido como medio corresponde al fin de la realización de la idea (p. 117).

Afirmar la formación del ciudadano como único objetivo de la formación universitaria es, a nuestro juicio, reducir a la persona a una sola de sus dimensiones. Parece claro que la persona, ser que nace y vive en sociedad, debe contribuir al bien común, al bien de todos, puesto que la vida en sociedad es condición de posibilidad de su desarrollo como persona. Sin embargo, considerar a la persona únicamente como ciudadano puede suponer valorar el desarrollo del Estado por encima del desarrollo de la persona; la persona interesa, únicamente, por lo que puede aportar al Estado y al interés general determinado por la mayoría.

Como señalan Agejas y Antuñano (2017), este proceso de pérdida del sentido y de la misión originales de la Universidad tiene su culmen en el siglo XX. Junto con lo expuesto anteriormente, las crisis políticas y económicas, las guerras mundiales, el desarrollo de las ciencias físicas y matemáticas y de la informática, unidos a la crisis del sentido derivada de la crisis misma del pensamiento metafísico,

han llevado a que la mayoría de las universidades abandonen aquellos rasgos definitorios a los que nos referíamos al comienzo del capítulo, que han sido sustituidos por fines de otro tipo – sociales, económicos, pragmáticos, ideológicos – y que han dado lugar a lo que hoy es, y así se acepta comúnmente, la Universidad.

Sánchez Cámara (2017) parecería, en nuestra opinión, apoyar este planteamiento al afirmar que la crisis de la Universidad “deriva de la ruptura de la unidad de la concepción del mundo, de la interrupción de la tradición de la sabiduría clásica” (p. 106).

La apertura del campo de estudio a la especialización en la Universidad, no debería, sin embargo, en palabras de Maritain (2008), hacer perder a esta su “carácter esencial de universalidad y enseñar conocimiento universal” (p. 109); y como indica más adelante

No solo porque todas las partes del conocimiento humano estarían representadas en la arquitectura de su plan de estudios, sino también porque esta misma arquitectura habría estado planeada según la jerarquía cualitativa e interna del conocimiento humano y porque, de abajo a arriba, las artes y las ciencias se habrían agrupado y organizado según su importancia con respecto a la universalidad espiritual (p. 109).

1.2. La Formación Integral en la Universidad: un rasgo distintivo, una forma de ser, un objetivo.

Sánchez Cámara (2017), recoge en su trabajo una cita extraída de un discurso pronunciado por William Cory, profesor del *Eton College* a mediados del siglo XIX que reproducimos a continuación, pese a lo extenso de la misma, dado su valor ilustrativo en la introducción de este apartado.

Al venir a esta escuela os comprometéis en una tarea no tanto de adquisición de conocimientos cuanto de realización de esfuerzos intelectuales mientras os sometéis a la crítica. Podéis conseguir cierto caudal de conocimientos; y no debéis lamentaros por las horas empleadas en acumular lo que acabaréis por olvidar, pues la sombra del conocimiento perdido al menos os protegerá de muchas ilusiones. Pero venís a una gran escuela no para adquirir conocimiento, sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de daros cuenta en un simple momento de una nueva idea, el hábito de someteros a censura y refutación, el arte de indicar asentimiento y desacuerdo de manera graduada y medida, el hábito de fijaros en los detalles con exactitud, el arte de saber hacer las cosas a su tiempo, el gusto y la discriminación, el valor mental y la sobriedad mental. Sobre todo, venís a una gran escuela para conseguir el conocimiento de vosotros mismos (p. 98).

En este mismo sentido se encuentran las palabras que el Vicecanciller Smith dirigía a los alumnos del primer curso de la Universidad de Oxford a principios del S. XX, y que recoge Llano (2003) citando a Inciarte. En el discurso referido, el Vicecanciller Smith hacía ver a los estudiantes que durante sus estudios no iban a

aprender gran cosa y nada relacionado con su futuro profesional; *apenas* nada. Ese *apenas*, consistía en lo siguiente:

Cuando los demás, la gente – en cualquier circunstancia de la vida (política o como fuera) – se pusieran a hablar, ellos habrían aprendido por lo menos a discernir si aquellas personas tenían algo que decir o no tenían nada que decir. Y concluía modestamente: después de todo, es lo más importante que se puede aprender en la vida, o para la vida. (p. 82).

Al final del apartado anterior, se presentaba una Universidad en plena crisis de identidad, cuya misión, cuestionada, había sido sustituida por objetivos de otra índole, lo que llevaba a algunos autores a plantearse si esta nueva institución debía ser considerada Universidad o no; una Universidad que había renunciado a su autonomía y se había entregado en manos del poder y sus objetivos de construcción del Estado moderno a cambio del sustento económico, lo cual había transformado a los maestros en funcionarios del Estado y a los estudiantes en meras piezas de la maquinaria social, destinadas a integrarse en la misma y a cumplir su función, finalizada su etapa formativa. Este nuevo *destino* de los universitarios supone un cambio fundamental en uno de los aspectos constitutivos de la Universidad desde sus orígenes y tiene mucho que ver con el modo en el que se aborda el conocimiento de la verdad – conocimiento integral e integrador – y la forma en que se prepara al estudiante para acceder a este conocimiento: la Formación Integral. Es precisamente en este punto, en el que se van a centrar las reflexiones de este apartado, intentando encontrar en la tradición universitaria una base que justifique

el desarrollo de la propuesta formativa de la Universidad Francisco de Vitoria. Las citas anteriores apuntan ya el sentido de las reflexiones que se van a plantear.

Sin duda, la situación presentada se constituyó en marco de referencia del desarrollo universitario moderno, aunque frente a esta postura, digamos dominante, surgieron propuestas alternativas interesadas en volver sobre el sentido y misión de la Universidad y su papel en la búsqueda y transmisión de la verdad y el servicio a la sociedad.

La más significativa de ellas es la propuesta de John Henry Newman al frente de la Universidad Católica de Irlanda.

No fue la única reforma emprendida en la historia de la Universidad para intentar recuperar los rasgos característicos y originales de esta institución pero, probablemente, sea la más ambiciosa y profunda. El promotor de la misma, John Henry Newman (1801-1890) nació en el seno de una familia con una marcada tradición protestante. Su madre formaba parte de una familia de hugonotes franceses. Ella fue quien le inculcó estas creencias. Su brillantez intelectual permitió su acceso a los estudios de Bachelor of Arts en la Universidad de Oxford que, en aquel momento se había constituido en “baluarte de la Iglesia Anglicana” (Martín & Cáceres, p. 338), y más concretamente el *Oriel College* considerado en su tiempo “santuario intelectual de la religión anglicana” (Gutiérrez, 2013, p. 169). En este tiempo de estudios universitarios, entró en contacto con tres realidades que probablemente marcaron su visión y posterior idea de lo que debía ser la Universidad.

La primera de ellas está relacionada, precisamente con su función como tutor del *Oriel College*, en la segunda década del siglo XIX. Consciente de las diferencias académicas existentes entre los alumnos de un mismo grupo y de la importancia que podía tener el acompañamiento del tutor en estas circunstancias, propuso un cambio en el sistema de tutorías seguido en la institución, que se orientó a intensificar la relación del tutor con sus alumnos. Para Newman la relación profesor alumno, la influencia del profesor en los alumnos, es un aspecto fundamental en la educación.

La segunda realidad a la que se hacía referencia, es el férreo control de la Iglesia Anglicana sobre la Universidad. Se presentan dos ejemplos de dicho control. Los alumnos, para poder estudiar en el *Oriel College*, tenían obligación de firmar los 39 artículos de la profesión de fe anglicana (Barr, 2003). Esto impedía a los jóvenes no anglicanos acceder a la educación superior en estas instituciones, por otra parte, las más prestigiosas de la época. El segundo ejemplo tiene que ver con la intervención de la jerarquía de la Iglesia Anglicana en el contenido y la orientación de las clases y de la investigación (Gutiérrez, 2013). Tal vez relacionado con lo anterior, en la Universidad de Oxford se daba la circunstancia curiosa de que la profesión más elegida por sus titulados era la de clérigo, independientemente de los estudios que cursasen y pese a tratarse de una universidad civil. En la propuesta universitaria de Newman se da altísima importancia a la autonomía de la institución de cualquier poder, tanto a nivel organizativo como en el diseño de los programas de estudio o la enseñanza.

El tercer rasgo que se señalaba más arriba, era la altísima influencia del relativismo y el pragmatismo en la Universidad inglesa. Esta cuestión, promovida en gran medida por la tradición de pensamiento filosófico inglés, empirista y utilitarista, se vio alimentada por lo que Martín y Cáceres (2015) definen, citando al propio Newman, como un liberalismo antidogmático, que no era más que la extensión al ámbito de la religión del escepticismo nacido del relativismo imperante en el momento, fruto del auge del pensamiento ilustrado. Tal vez este tercer aspecto fue el que más marcó la visión acerca de la educación del autor; además, su rechazo frontal del mismo trajo consigo consecuencias determinantes en su vida.

Finalizados sus estudios, Newman fue ordenado presbítero de la Iglesia Anglicana y se integró en el conocido como *Movimiento de Oxford*, creado en 1833. Este movimiento, tal y como señalan Martín y Cáceres (2015) estaba compuesto por pensadores británicos integrados en la Iglesia Protestante de Inglaterra cuya intención fundamental era, a través de una crítica intelectual de los principios y presupuestos que sostenían la fe anglicana, lograr su regreso a la Iglesia Católica de Roma. Este grupo también fue conocido como Tractarian Movement, y sus componentes como tractarianos; el nombre venía de un conjunto de noventa publicaciones que recibieron el nombre de *Tracts for the Times*.

Estos documentos escritos, en su mayoría, por Newman, y por un grupo de profesores de la Universidad de Oxford, se constituyeron en la crítica fundamental a la Iglesia Anglicana referida más arriba, especialmente a la libertad de pensamiento promovida por esta iglesia reformada. Newman se mostró siempre crítico, por entender que este liberalismo promovía una vivencia sentimental de la

fe, al cuestionar las seguridades de los dogmas en los que él mismo había basado la suya. El propósito de este grupo, como señalan Martín y Cáceres (2015) citando a Oakeley y Oxon (2005), era “reanimar la Iglesia oficial con el espíritu de los tiempos antiguos, así como desligarla del Estado, en pos de una ganancia de independencia que le permitiese acercarse más a la predicación del mensaje de Cristo” (p. 339). La consecuencia más significativa de la participación de Newman en el movimiento de Oxford fue su conversión al Catolicismo junto con otros miembros de la Iglesia Anglicana.

Su incorporación a la Iglesia Católica, como sacerdote y posteriormente como cardenal, le hizo tomar conciencia de la necesidad de atender a los jóvenes católicos en su formación superior, dadas las dificultades a las que se enfrentaron en una época determinada y que ya se han señalado anteriormente.

En esta realidad se centra el trabajo fundamental de John Henry Newman, el trabajo más importante, según palabras del mismo autor, tal y como señala Gutiérrez (2013), citando a Ker, el principal biógrafo de John Henry Newman, quien narra, en su obra de 2013 que, según el autor, a lo largo de su vida solo había escrito cinco obras constructivas: *el oficio profético*, *el ensayo sobre la justificación*, *el ensayo sobre la doctrina del desarrollo*, *el ensayo en ayuda de una gramática del asentimiento* y *la idea de la Universidad*. Este trabajo se centró sobre todo en la fundación de la Universidad Católica de Irlanda, promovida por el Papa. Esta institución es reflejo de la idea del autor acerca de lo que debe ser una universidad, idea muy próxima a la imagen de la Universidad medieval originaria y a los rasgos definitorios de la misma. Esta universidad, hoy *University College*

Dublin, se abrió en 1854 si bien los trabajos fundacionales, lógicamente, comenzaron unos nueve años antes. Entre ellos merecen especial mención una serie de nueve discursos pronunciados por el mismo Newman en los que intentaba definir cómo debería ser esta universidad. Los discursos referidos se publicaron en la obra *Discourses on the Scope and Nature of University Education* – traducidos al español como Discursos sobre el fin y naturaleza de la educación universitaria – en 1852. La *Idea de la Universidad* es la obra más importante en materia educativa de Newman. La primera parte la constituyen, precisamente, estos discursos. A ellos se suman una serie de ensayos e intervenciones sobre cuestiones más concretas.

No podemos dejar de hacer un comentario, aunque sea breve, acerca de las dificultades a las que se enfrentó la nueva universidad, provenientes de todos los sectores y ámbitos, fuera y dentro de la Iglesia Católica. Martín y Cáceres (2015) señalan los más importantes, que se relacionan con el modelo organizativo de la universidad – se pretendía que fuera una copia de la Universidad de Lovaina –, su dependencia jerárquica – se dudaba si debía depender de la Iglesia Irlandesa o directamente de la autoridad del Papa como finalmente fue –, su sostenimiento económico, el lugar de la Teología entre las distintas ciencias, la educación mixta – admisión de estudiantes *no católicos* –, el papel de los laicos en la dirección y gestión de la universidad y, sobre todo, los objetivos que esta universidad debía perseguir.

Para alcanzar el propósito planteado al comienzo del capítulo es necesario, en nuestra opinión, entender previamente qué es para Newman una universidad.

Consideremos menos importante, aunque digno de ser reseñado en este punto, por la similitud que tiene con su situación actual, la mala consideración social de la Universidad del momento, precisamente por su alejamiento de la vida social y sus preocupaciones, como señala el propio Newman (1996) en su primer discurso. En la actualidad, la Universidad se enfrenta a una situación parecida, una situación de desconexión respecto de las necesidades y demandas de la sociedad. Esta preocupación ha estado muy presente en la reforma universitaria emprendida con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Newman denunció que esta situación en Inglaterra duraba ya un siglo, un siglo de Universidad alejado de la realidad, que tuvo muy presente en la fundación de la Universidad Católica de Irlanda.

“La Universidad es el lugar que enseña el saber universal” (Newman, 1996, p. 27). Esta afirmación recoge en sí misma varias afirmaciones que merecen ser comentadas aunque sea brevemente y en relación con las características definitorias de la Universidad medieval a las que nos referíamos al comienzo del capítulo.

La primera de ellas es el objeto sobre el que se debe centrar la actividad universitaria según Newman. Este no es otro que el saber universal. Se puede observar en esta afirmación la respuesta de Newman al liberalismo que tanto criticó en su momento. Para Newman este saber universal que debe ser enseñado es la verdad, objeto del conocimiento. El conocimiento humano, según el autor, se orienta a la aprehensión de la verdad, de la realidad, sus hechos y las relaciones existentes entre estos hechos. Esto implica aceptar la posibilidad de conocimiento de la verdad; es decir, existe una verdad universal que puede ser conocida por el

intelecto humano. Es este un primer planteamiento que enfrenta a Newman con el pensamiento escéptico de la época, derivado del relativismo que tiene su origen en el giro antropocéntrico que surgió en la Universidad a partir del siglo XV.

Sería lógico pensar que, dado que la Universidad estaba promovida por la Iglesia Católica y dirigida por un cardenal de dicha Iglesia, esta verdad, la verdad objeto del conocimiento, se identificaría de forma casi automática con la verdad revelada y que, por tanto, los estudios en la Universidad Católica de Irlanda estuviesen intervenidos por la jerarquía eclesiástica. Nada más lejos de la realidad en este caso. Más adelante veremos en qué se concretó esta propuesta y en qué lugar quedó este planteamiento.

Una segunda nota importante, en nuestra opinión, acerca de las características de este saber universal al que se hacía referencia, es que su amplitud es tal que es imposible de abarcar por la mente humana desde una única aproximación. La verdad, la realidad, tiene múltiples caras y cada una de ellas es abordada, *mirada*, desde una ciencia distinta. Las ciencias, para Newman son aproximaciones parciales, incompletas, – pero verdaderas – a la realidad; cada ciencia es una mirada a la realidad desde un ángulo diferente. Si fuésemos capaces de reunir todas estas aproximaciones podríamos conocer la totalidad de la realidad. Precisamente, en el discurso número tres de la obra citada, en el que expone cuál es la influencia de la Teología en las demás ramas del conocimiento, presenta las ciencias como abstracciones, por tanto subjetivas, de la realidad, lo que supone que presentan dicha realidad de una forma diferente a como la podemos percibir con nuestros

sentidos; las ciencias, por tanto, no son la realidad, sino abstracciones subjetivas de esta realidad.

Si el sentido de la Universidad reside en su capacidad para enseñar el saber universal, ninguna aproximación a este saber debería quedar fuera de la ella; todas las ciencias, por pequeña que sea la parcela de verdad a la que miren, deberían tener cabida en la Universidad.

Esta afirmación tiene una doble implicación que se debe tener en cuenta: en primer lugar, afirmar *todas las ciencias* supone incluir a la Teología entre ellas. En efecto, según Newman, la Teología debe ser tenida en cuenta para llegar a un conocimiento completo de la realidad. La realidad no siempre es perceptible por los sentidos físicos; hay una parte que solo puede ser conocida por la aproximación que ofrece la Teología y otras disciplinas como la Filosofía. En segundo lugar, afirmar todas las ciencias, *por pequeña que sea la parcela de verdad a la que miren*, supone aceptar que no todas las ciencias tienen la misma importancia; es decir, que existe una jerarquía entre las ciencias.

En relación a lo señalado con respecto a la acogida de todas las ciencias en la Universidad, afirmará categóricamente que la Universidad que no cumpla con este principio se autodescalifica como tal; también, que esta acogida no debe hacerse en forma de acumulación, como quien mete en un almacén cosas diferentes. La Universidad, señalará Newman, es un espacio en el que las ciencias entran en relación unas con otras, con un respeto máximo a la jerarquía y al campo de acción de cada una de ellas. La armonía de la convivencia de las ciencias en la Universidad tiene como árbitro a la verdad y como herramienta el diálogo. La Universidad

debería ser, en tanto en cuanto lugar de encuentro y convivencia armónica de las distintas ciencias, un reflejo de la verdad conocida.

Leyendo los discursos recogidos en la obra que estamos comentando, en concreto el discurso número 4, en el que expone la relación de las distintas ciencias con la teología, pareciera percibirse una preocupación de Newman por la posible injerencia de una ciencia en el campo de estudio de otra u otras, así como por las consecuencias negativas que, en este sentido, podría tener la exclusión por parte de una universidad de una ciencia concreta. A este respecto llama la atención sobre dos aspectos. El primero de ellos supone que la ciencia excede sus límites de conocimiento de la realidad. El segundo, parte de la afirmación de que el espacio que deja una ciencia excluida tiende a ser ocupado por otra cuyo campo de trabajo es otro diferente. En ambos casos, la situación conllevará que se transmitan ideas falsas acerca de la realidad, con lo que se estaría difundiendo el error entre las personas que por lo común, no son capaces de distinguir lo cierto de lo falso en la ciencia.

Esto que se acaba de señalar apunta ya hacia otra de las características de la Universidad tal y como la concibe Newman: la Universidad es una comunidad. El conocimiento de la verdad no está en una única persona o colectivo, está en la comunidad. Este aspecto tiene, en nuestra opinión, una marcada relación con la visión que se tenía de la Universidad medieval, que se definía, como hemos señalado en el apartado anterior, como una corporación, una comunidad, una hermandad de personas que buscaban conocer la verdad en la que el diálogo, la

confrontación, el debate, la comunicación y la relación interpersonal se convierten en cauce para ese encuentro.

La pregunta siguiente, después de las anteriores reflexiones, es la que se refiere a los objetivos de la Universidad. Este objetivo es la *educación liberal*.

Es casi obligado antes de continuar con el análisis, aclarar la distinción existente entre educación liberal y liberalismo. No pueden confundirse ambos términos. La educación liberal, es la educación libre de ataduras con el poder político, la religión o los intereses de grupos o colectivos profesionales; es la educación libre de cualquier interés utilitario o económico y, por tanto, de la búsqueda de cualquier tipo de beneficio. El contenido de la educación liberal es formar el intelecto a través del desarrollo de un hábito mental que Newman denominará el *hábito filosófico*. Por tanto el objetivo fundamental de la Universidad es el desarrollo de este hábito filosófico.

Atiéndase en este punto, a que Newman no habla de enseñanza o de instrucción, sino de educación. Existen diferencias entre instrucción y educación que son relevantes si se quiere entender bien la propuesta educativa universitaria de Newman. En el discurso número cinco, que versa sobre el conocimiento como fin en sí mismo, introduce los puntos en los que ambas se diferencian y que enumeramos a continuación:

- Hablamos de instrucción, cuando los contenidos sobre los que se trabaja tienen relación con los trabajos de carácter manual, las artes, profesiones, negocios... Estos no son fines en sí mismos; su fin es externo. La educación es un acto de naturaleza mental, que tiene que

ver con la formación del carácter y se relaciona, por lo general, con la religión y la virtud. La educación tiene carácter permanente y es una realidad individual.

- La instrucción, por tanto se dirigiría a la adquisición de conocimientos de carácter práctico mientras que la educación se centraría en el conocimiento filosófico. La diferencia fundamental entre ambas consiste en que el conocimiento filosófico es una iluminación adquirida, un hábito, una posesión personal, una riqueza interior, y como tal, no es algo que pueda conseguirse y perderse, aprehenderse y olvidarse o manejarse y comunicarse al antojo de cada cual.
- Obsérvese que la educación para Newman tiene mucho de transformación de la persona, de permanente, de adquisición de hábitos sólidos relacionados con la aprehensión de la realidad frente al carácter, diríamos, perecedero que pueden tener los conocimientos adquiridos a través de la instrucción.

La siguiente cita ayuda a entender qué es la educación para Newman.

La educación es la que confiere al hombre una visión consciente de sus propios juicios y opiniones, así como verdad para desarrollarlos, la elocuencia para expresarlos y la energía para proponerlos. Le enseña a ver estas cosas tal como son, a ir derecho al núcleo, a enderezar un nudo de pensamiento, a detectar los sofismas y a eliminar lo irrelevante. Le prepara para desempeñar cualquier trabajo con altura, y dominar cualquier tema con facilidad. Le muestra cómo acomodarse a los demás, cómo situarse en su estado de ánimo,

y cómo comportarse con ellos. Se encuentra bien en cualquier tipo de sociedad, posee algo común con cualquier clase de hombres, sabe cuándo hablar y cuándo callar, es capaz de conversar y de escuchar, puede hacer una pregunta pertinente y aprender una lección oportuna cuando él no tiene nada que impartir. Se halla siempre dispuesto, pero nunca estorba. Es un compañero agradable y un colega de fiar. Sabe cuándo estar serio y cuándo bromear, y posee un tacto que le permite bromear con gracia y estar serio con eficacia. (1996, p. 186).

En este texto se hace referencia a una serie de capacidades y actitudes del universitario, reflejo de virtudes como son la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza que, por otra parte, tienen una estrecha relación, en nuestra opinión, con las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Es clara por tanto, a nuestro juicio, la vinculación existente entre ambas propuestas. En el análisis posterior del desarrollo de esta propuesta se podrán ver otros aspectos coincidentes.

Este es el objetivo de la Universidad para este autor: la educación liberal, la que se orienta al desarrollo del intelecto para que llegue a ser capaz de alcanzar la excelencia intelectual, la perfección. Esto, tal y como se recoge en el discurso número cinco se consigue a través del desarrollo del hábito filosófico. Este hábito se va desarrollando en el estudiante a partir del trabajo intelectual, a partir de la reflexión acerca de la realidad. La posesión del hábito filosófico amplía los horizontes del conocimiento y ayuda a hacerlo más profundo, rompe con las estrecheces de la hiperespecialización, contraria a la unidad de saberes propia de la

Universidad y evita la dispersión que provoca la saturación de datos e información a la que se ven sometidos los estudiantes en la Universidad que les lleva en muchos casos a aprender gran cantidad de cosas de modo superficial y sin relación unas con otras.

En relación con lo señalado, en el discurso que se cita se indica lo siguiente:

El estudiante se beneficia de una tradición intelectual, que es independiente de profesores individuales y que le guía en la elección de sus asignaturas, e interpreta adecuadamente para él las que elige. Aprehende las grandes líneas del saber, los principios en los que descansa, las proporciones en sus diversas partes, sus luces y sombras, sus grandes y pequeños puntos, como de otro modo no lo aprehendería. Por eso se llama liberal a esta educación. Se forma con ella un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son libertad, sentido de la justicia, serenidad, moderación y sabiduría. Es lo que me he atrevido a denominar hábito filosófico. Esto es lo que considero el fruto singular de la educación suministrada en una Universidad, en contraste con otros lugares o modos de enseñanza. Este es el fin principal de una universidad en el trato con sus estudiantes. (1996, p. 124)

El hábito filosófico viene a suplir las carencias de este aprendizaje que no es más que una acumulación de informaciones inconexas.

Es importante señalar en este punto que esta perfección, esta excelencia del intelecto solo se logra con esfuerzo y disciplina; la lectura, la discusión, la participación en actividades culturales y académicas no garantiza el desarrollo

intelectual y la adquisición del conocimiento. Sólo el trabajo y el hábito contribuyen al desarrollo de la capacidad de juicio, la facultad de construir ideas o el autodomínio. La transmisión de conocimientos – la enseñanza – ayuda al enriquecimiento del intelecto, pero no es todo. Este enriquecimiento exige una actividad dinámica para relacionar las ideas nuevas con las antiguas hasta conseguir integrarlas y hacerlas propias. El aprendizaje de nuevas cosas enriquece, sin duda, pero también lo hace y en mayor grado, el establecimiento de relaciones entre estas informaciones, mucho más que el puro aprendizaje memorístico, el ejercicio de relacionar las cuestiones entre sí es más efectivo de cara a la iluminación del intelecto, por más que la memoria sea una facultad digna de ser cultivada.

Newman denuncia en los *Discursos* la práctica extendida en la formación universitaria consistente en diseñar programas de estudio con gran cantidad de temas y contenidos. Esta práctica es errónea a juicio del autor. Así lo hace ver cuando afirma que

La equivocación estriba en haber distraído y debilitado la mente con una absurda profusión de temas; en haber supuesto que un barniz en doce ramas de estudio no es superficialidad... sino expansión del intelecto... en haber considerado progreso, y no disipación de la mente, la familiaridad con los nombres científicos de cosas y personas, la posesión de decimales, la asistencia a brillantes conferencias, la pertenencia a instituciones científicas, y la visualización de experimentos y objetos de museo. Se debe aprender todo de una vez, no una cosa primero y luego otra, no una cosa bien, sino muchas mal (1996, p. 136-138).

Esta perfección del intelecto se llama, Filosofía y es equiparable a la virtud en lo que se relaciona con la moral y la salud en lo relativo a la naturaleza física; y el verdadero enriquecimiento de la mente es poder ver un todo en la multiplicidad de objetos y junto con ello, el lugar que ocupan dentro de un sistema establecido por las relaciones de dependencia existentes entre ellos; este intelecto entrenado da a cada cosa la importancia que realmente tiene, no es parcial, no es excluyente, no pierde de vista el objetivo al que se dirige su acción, es paciente porque conoce el origen y el fin de las cosas así como el límite de cada objeto y las leyes que lo regulan.

Para Newman (1996), el verdadero fin de la formación universitaria no es el aprendizaje de conocimientos, el fin es el ejercicio del pensamiento y la razón sobre el conocimiento.

Las citas incluidas al comienzo de este apartado coinciden con el fin señalado por Newman: es más importante el desarrollo de capacidades que la adquisición de conocimientos.

Como conclusión a esta revisión de la propuesta de educación universitaria es importante, en nuestra opinión hacer referencia a dos aspectos acerca de los fines y los resultados a que dará lugar la puesta en marcha de esta iniciativa.

En relación con los objetivos queda claro, en nuestra opinión, que la finalidad es la educación liberal que debe dar lugar al desarrollo del hábito filosófico. En este sentido hemos de señalar que la educación liberal no es posible sin el desarrollo del hábito filosófico y viceversa. En este sentido se podrían considerar caras de una misma moneda.

En relación a los resultados, a nuestro juicio, resulta muy clarificadora la imagen del *gentleman* como *encarnación* de la persona que ha adquirido el hábito filosófico y en conclusión la perfección del desarrollo intelectual. Como el propio Newman (1996) indica, “la educación liberal no hace al cristiano, ni al católico, sino al caballero” (p. 140).

El caballero es aquel que nunca inflige dolor, evita lo que pueda causar estridencia o sobresalto en la mente de los demás, evita todo enfrentamiento de opiniones, se preocupa por que todos se hallen a gusto, es afectuoso con todos, sabe con quién y de qué habla, interpreta todo favorablemente, no es mezquino en sus discusiones, es prudente y tiene buen sentido, nunca es injusto, es sencillo, sólido, breve y eficaz. Respeta la piedad y la devoción, es amigo de la tolerancia (p. 140).

Como se ha señalado al comienzo de este apartado, se han percibido similitudes muy marcadas entre la propuesta de la Educación Liberal de John Henry Newman y los objetivos y desarrollo del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Este último punto se desarrollará en un capítulo posterior. Sin embargo, en nuestra opinión, se hace necesario en este capítulo definir, o al menos apuntar, cuáles son los aspectos en los que coinciden ambas propuestas. Son las que se enumeran a continuación. Todos estos puntos se han recogido en distintos documentos de la Universidad Francisco de Vitoria desde su fundación y, podríamos decir, forman parte de su identidad.

- El Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria no persigue que los alumnos aprendan los contenidos de las asignaturas del

Plan; no se pretende en último término que aprendan Lógica, Ética, Antropología, etc. El objetivo es que desarrollen habilidades de pensamiento, competencias, capacidades, actitudes y valores que puedan ayudarles a ser mejores en su desempeño profesional futuro. Este aspecto tiene muchas similitudes con la educación liberal y el desarrollo del hábito filosófico.

- Hay un interés claramente definido por no imponer la verdad revelada, dado el convencimiento de que la imposición no supone la aceptación de la misma. Al igual que en el Cardenal Newman, se considera que la revelación estudiada en la Teología, tiene su lugar en los programas académicos, la Teología, su campo de estudio que no debe interferir en el resto de las disciplinas, por más que pueda jugar un papel integrador de todos los saberes a través del diálogo entre ellas.
- En relación con lo anterior, la Universidad Francisco de Vitoria se reconoce como *comunidad de buscadores de la verdad* y como tal comunidad acoge a todos aquellos que buscan, independientemente del punto del camino en el que se encuentren. Esta comunidad está compuesta por alumnos, profesores, personal de administración y todos aquellos que se acercan a ella con este espíritu buscador. El diálogo es un elemento fundamental, que constituye y mantiene esta comunidad viva.
- Existe, por tanto y de acuerdo con el planteamiento a que nos referimos, una verdad que puede ser conocida a través del ejercicio de la razón. El conocimiento de la misma será, necesariamente, parcial e incompleto, lo que no niega ni un ápice de su valor y veracidad; aunque incompleto, el

conocimiento sobre la verdad es ya conocimiento verdadero. Como Newman señalaba, cada disciplina tiene su campo de conocimiento propio y distinto del de las demás; cada una de ellas contribuye al conocimiento de la verdad desde su parcela.

- Esta verdad única exige la integración de los saberes en torno a ella. Las disciplinas buscan desde su campo de estudio y su objeto material esta verdad; la miran desde su especificidad y la conocen. Es necesario que desde el diálogo entre las distintas materias y entre ellas y la filosofía, se pueda llegar al conocimiento completo de la verdad.

1.3. La Formación Integral en la Universidad hoy. El espacio europeo de educación superior y las materias básicas.

La Formación Integral, como ya se ha señalado anteriormente, se entiende como aquella acción formativa que tiene como objetivo el desarrollo de la totalidad de las capacidades y dimensiones de la persona. Este ha sido uno de los rasgos distintivos de la Universidad a lo largo de la historia desde sus orígenes en la Edad Media. Este objetivo de la Formación Integral tiene su razón de ser en una forma concreta de entender la misión de la Universidad a la que ya se ha hecho referencia; la Formación Integral es necesaria para poder acceder al conocimiento de la verdad cuya búsqueda y difusión se constituyen en misiones de la institución universitaria. El descubrimiento y conocimiento de la verdad, como ya se ha señalado, se realiza en forma de encuentro, de encuentro personal, es decir, implica la totalidad de las dimensiones y capacidades de la persona.

El giro antropocéntrico experimentado en la ciencia y en la Universidad del siglo XV, pone al hombre en el centro de la reflexión filosófica. El cuestionamiento

de la posibilidad de conocer la verdad desvía el campo de estudio de la Universidad hacia la ciencia, única capaz, en apariencia, de mostrar alguna certeza acerca del conocimiento de algo. Como señala De la Llave (2015)

en la época moderna, el pensamiento ilustrado se fue encargando de desvirtuar la verdad, confundiéndola con certezas medibles; la sabiduría fue sustituida por los conocimientos instrumentales, y otra serie de conceptos universales o trascendentales como la libertad, que podrían ser considerados fines en sí mismos, fueron siendo sustituidos por otros que han de tener razón de medios y nunca de fines educativos y menos aún existenciales (p. 109).

Este cambio que acabará de asentarse en forma de paradigma en el siglo XVIII con el endiosamiento de la razón por encima de la realidad, antepondrá a la Formación Integral, la formación técnica para el desempeño de profesiones y actividades útiles, al servicio de fines de todo tipo a los que ya se ha hecho referencia anteriormente.

Curiosamente, como señalan Agejas y Antuñano (2017):

Todavía en nuestro tiempo las universidades antiguas y nuevas, científicas y literarias, de gestión estatal o privada, parecen recurrir al origen de la institución para ratificar su propia legitimidad, como si lo que surgió en ese origen fuera lo auténtico... esa especie de «retorno al principio» puede ser inconsciente, pero se manifiesta de muchos modos – por ejemplo en el ritual académico – y no deja de llamar la atención en una época, la nuestra, que ha querido romper tantos lazos con sus raíces. Es como si la conciencia contemporánea se olvidara por un momento de sí misma, de sus decisiones

explícitas y, como un instinto, o un acto reflejo, volviera al origen para encontrar allí su propia identidad y razón de ser (p. 67).

En nuestra opinión, es llamativo que la justificación de la identidad y razón de ser – por tanto, del valor y el consecuente prestigio – de las universidades actuales pase por una *aparente* vuelta al origen, por retomar lo que en su momento constituyó a la Universidad en un referente en la búsqueda y la difusión del conocimiento. Podría decirse, en nuestra modesta opinión, que muchas de las universidades actuales quieren ser lo que fueron las primeras pero sin dejar de ser ellas mismas.

Uno de los elementos *recuperados* por la Universidad de hoy ha sido, sin duda, el de Formación Integral, aunque, como todos los anteriores, privado de su referencia a la búsqueda y conocimiento de la verdad. Cabría cuestionarse en este punto qué se entiende por Formación Integral en este nuevo planteamiento, cuál es su propósito, qué valor aporta recuperar esta idea sin atender a su fundamento.

La deriva pragmática comenzada en la Modernidad y reafirmada en la Ilustración ha llegado hasta nuestros días y ha orientado la acción formativa universitaria. De este modo, la mayor parte de las universidades actuales se han convertido en centros de formación superior que preparan profesionales a medida de las necesidades del tejido productivo y de las demandas de la sociedad. La Universidad española no está libre de este problema y han sido numerosos los autores que lo han señalado demandando a la vez un retorno a la búsqueda de la verdad como misión de la Universidad.

El interés en la formación de especialistas es reflejo de la desintegración del saber en las distintas ciencias particulares, aisladas unas de otras por la ausencia de referencia a la verdad y por el auge del pragmatismo, que es otra forma de negar la existencia de la verdad, al tiempo que se afirma el valor de lo inmediatamente útil.

Sin embargo, se ha producido una paradoja que ha sido causa, en gran medida, de la crisis actual de la Universidad. Esta institución que pretendió ser motor del progreso a través de la investigación científica, se ve en los últimos años superada por el progreso mismo, por la velocidad de los cambios, quedándose atrasada y desconectada de la sociedad, incapaz de dar respuesta a sus demandas. Unido a lo señalado, ha dejado de ofrecer referentes valiosos para la interpretación de la realidad a causa del auge del pensamiento relativista y escéptico, ha dejado de ser referente de cultura para la sociedad de hoy.

Una institución, la Universidad, que tradicionalmente ha sido considerada referencia en el conocimiento científico, la generación y transmisión de la cultura y la formación de los profesionales que la sociedad necesita, perdió su conexión con la sociedad por haber dejado de cumplir con estos objetivos que ella misma había asumido. A ello se une la situación creada por las distintas crisis contemporáneas que han mermado considerablemente las posibilidades de empleo de los jóvenes. La afirmación – tan manida, repetida hasta la saciedad en tantos ámbitos – de que *contamos con las generaciones de jóvenes mejor preparadas de la historia* contrasta con los índices de desempleo juvenil actuales; esto produce una aun mayor desconfianza de la sociedad en la función que la Universidad debería cumplir.

Es difícil asumir que los responsables de la educación y la educación superior misma en concreto, no percibiesen esta situación y no intentasen revertir la tendencia de la Universidad que, posiblemente, la habría llevado, en un proceso seguramente largo, a su desaparición por la pérdida del sentido de su existencia. Una de las muestras de esta preocupación es la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Aunque se dedicará un apartado del trabajo a exponer con cierto detalle el proceso de implantación del EEES y sus consecuencias en la Universidad española, es obligado en este punto hacer una referencia, aunque sea breve, a algunos aspectos relacionados con sus orígenes y con la vinculación que pueda tener con una propuesta formativa integral universitaria.

La primera iniciativa *seria* en relación con la creación de este espacio común europeo tiene lugar en Bolonia en 1999, coincidiendo con la celebración del noveno centenario de la creación de la primera universidad de la historia, precisamente en esta ciudad. Este acontecimiento es la firma de la que se conocerá como *Declaración de Bolonia*. La intención inicial de esta declaración no contemplaba una recuperación de la Formación Integral como principio constitutivo, objetivo o método de la Universidad. Lejos de ello, el propósito de los promotores y firmantes era lanzar un proceso de convergencia en materia de educación superior en la misma línea de otros procesos encaminados a consolidar una Unión Europea, con vocación de ser algo más que una mera unión económica y financiera, conscientes – promotores y firmantes – de que sin el establecimiento de una unión en esta materia – educación superior – sería imposible la unidad real.

Era clara la conciencia de esta necesidad que se había ido fraguando desde prácticamente diez años antes (1988) con la redacción de la *Carta Magna de las Universidades* y la *Declaración de La Sorbona* (1998). Tal vez por ello tuvo tanto impacto una declaración como la de Bolonia, que no tenía carácter normativo, dado que la Unión Europea carecía de tales competencias en materia de Educación Superior; una declaración no vinculante, tuvo la virtud de atraer las voluntades de 46 países de Europa en torno al logro de esta unidad en lo relativo a la formación universitaria.

De esta se derivaron un buen número de declaraciones que no detallaremos aquí, que pretendían ir dando forma al EEES, promoviendo, especialmente, la homologación de títulos entre los países firmantes y la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores a través de la introducción de iniciativas como el crédito europeo (ECTS) o como un sistema de títulos articulado en dos ciclos (grado y postgrado) con objetivos claros y comúnmente aceptados.

Aun a riesgo de resultar insistentes, se considera conveniente señalar que la recuperación de la Formación Integral no estaba presente en las intenciones con las que se impulsó el EEES. De hecho, la primera iniciativa relacionada, en cierto modo, con este principio se encuentra en la *Declaración de Berlín* de 2003, cuatro años después de la Declaración de Bolonia y quince de la *Carta Magna*. En esta declaración se invitaba a las universidades a asumir el protagonismo que les correspondía en impulsar esta unión en materia de educación superior, conscientes, seguramente, de que sin su participación, el desarrollo del proceso se alargaría en el tiempo hasta el infinito y, por otra parte, con el fin de que el cambio necesario, a

juicio de los responsables en materia de política educativa, no fuese una imposición desde arriba. En esta declaración, además, se marcaban las líneas en las que debían trabajar las universidades. Estas se desarrollarán en un capítulo posterior. Aquí nos limitamos a enumerarlas:

- Promover sistemas de educación superior más transparentes
- Avanzar en la utilización de un sistema basado en dos ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y períodos de estudios
- Desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad
- Elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para los sistemas de educación superior, que describa las cualificaciones en términos de trabajo realizado, nivel de aprendizaje, competencias y perfil (Declaración de Berlín, 2003)

Y de todas ellas, es el establecimiento de un marco de cualificaciones basado en competencias la que tiene una relación directa con la recuperación de la Formación Integral en la Universidad.

La respuesta a todas estas recomendaciones-retos, se concretaron en el proyecto promovido y liderado por las universidades de Deusto y Gröningen conocido como *Proyecto Tunning*, que dio lugar al diseño de un modelo de formación basado en competencias cuya finalidad fundamental era superar el

modelo de educación basado en el aprendizaje de contenidos para proponer como objetivo de la formación, la adquisición de competencias.

La clave en este modelo – a nadie se escapa, en nuestra opinión – es la definición del concepto competencia. La competencia, avanzamos aquí, aunque posteriormente se desarrollará con mayor profundidad, es una combinación – dinámica, se añadirá – de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que las personas son capaces de desplegar de forma diferenciada en función de la situación concreta, con el fin de lograr un abordaje de dichas situaciones o problemas para el logro de un objetivo determinado.

Como se puede ver a partir de esta definición, el desarrollo de las competencias va más allá de la adquisición de conocimientos; implica más aspectos de la persona como son las habilidades y destrezas y sus actitudes: *saber, saber hacer y saber ser*. Está, por tanto, muy próxima a lo que hemos definido como Formación Integral.

El Proyecto *Tunning* tal y como describen González y Wagenaar (2009), recoge una clasificación de estas competencias en dos grupos. El primero de ellos es el de las competencias genéricas que se definen como capacidades transferibles a diferentes ámbitos de la actuación; serían competencias de carácter general cuyo desarrollo se consideraría deseable en todo universitario, independientemente de los estudios que curse. Estas, a su vez, se dividen en competencias instrumentales (habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), competencias interpersonales y competencias sistémicas. El segundo grupo es el de

las competencias específicas, que son aquellas que se refieren a la adquisición y desarrollo de los conocimientos y habilidades específicos de cada área.

Es difícil, en nuestra opinión, no percibir la proximidad de las competencias genéricas a los objetivos de la Formación Integral.

En la concreción de la implantación del EEES en el Sistema Universitario Español veremos una nueva aproximación del mismo a este propósito de la Formación integral.

La implantación a la que se hacía referencia se sustenta legalmente en tres disposiciones:

- la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (Ley Orgánica 6/2001, 2001)
- Ley Orgánica 4/ 2007, de 12 de abril que modifica parcialmente la anterior (Ley Orgánica 4/2007, 2007).
- El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre (Real Decreto 1393/2007, 2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Estas disposiciones serán analizadas con más detalle en los aspectos que más interesan para este trabajo en capítulos posteriores.

En este punto, la disposición que más aporta es el Real Decreto 1393/2007 (Real Decreto 1393/2007, 2007) que define cuál debe ser la organización de los

títulos universitarios oficiales conforme a los acuerdos orientados a la implantación del EEES.

Este Real Decreto establece que las titulaciones deben adscribirse a una rama de conocimiento Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas o Ingeniería y Arquitectura. Dicha adscripción supone que los títulos deben ofrecer a los alumnos formación en materias de dichas áreas de conocimiento que reciben el nombre de *Materias Básicas* con una duración mínima de 60 ECTS – 45 ECTS para los títulos que tengan una duración de 180 ECTS –; estas materias, tal y como señala el Real Decreto referido tendrán carácter básico o transversal.

Algunas de las materias propuestas son Antropología, Arte, Ética, Filosofía, Historia, Lengua Clásica, Lingüística o Literatura. La vinculación de estas materias con la Formación Integral es clara, a nuestro juicio.

Sin embargo, en nuestra opinión, se puede hacer una clara objeción a esta aparente relación, objeción que la reduciría a una relación en aspectos únicamente formales o externos. Como se mostrará en apartados posteriores de este trabajo, esta relación *formal* no es poco importante pues ha facilitado, por una parte, y dado firmeza normativa, por otra, a la propuesta formativa integral de la Universidad Francisco de Vitoria. Se quiere señalar aquí que a nuestro juicio, hay que ser cuidadoso con identificar determinados aspectos del EEES con Formación integral. Hay carencias importantes que hacen esta identificación poco aconsejable, en nuestra opinión.

Esta se dirige a la diferencia radical existente entre los objetivos de ambas propuestas.

Como señalábamos en su momento, la Formación Integral como rasgo distintivo, original, originario y *originante* de la Universidad se constituía como tal en relación a la búsqueda de la verdad. En este sentido, como ya se ha reseñado y ratifican aportaciones como la de Alvira (2017) se encuentra la *studiositas*, el amor al saber... que empuja al trabajo sin necesidad apenas de premios y castigos. Es, precisamente, en este sentido en el que se puede establecer una crítica más clara a este supuesto planteamiento de la Formación Integral en la mayoría de las universidades: esta formación que se ofrece no se contempla como fundamento de la posibilidad de conocimiento de la verdad sin más fin que el del propio conocimiento, valioso en sí mismo si está referido a la verdad; esta propuesta se plantea como formación para el desarrollo de capacidades orientadas a la integración en la sociedad democrática y el acceso a un puesto en el mercado de trabajo en las mejores condiciones posibles. Integración y adaptación a una sociedad y un mercado de trabajo en un entorno de cambio constante son por tanto, los fines hacia los que se dirige este planteamiento que, como hemos visto, no se excluye *a priori* de una Formación Integral llamémosle *genuina*; en ella se pone esta realidad en el lugar que le corresponde que no es otro que el de consecuencia del logro de la Formación Integral.

En conclusión, las aportaciones del EEES suponen un avance en el camino de la superación de la formación basada en el aprendizaje de contenidos, en tanto en cuanto propone una alternativa como referencia: las competencias. Sin embargo, se

encuentran lejos de suponer un retorno completo al origen en lo que se refiere a la búsqueda de la Formación Integral en la Universidad.

CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIOS DE HUMANIDADES Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL. UNA REVISIÓN.

2. LOS ESTUDIOS DE HUMANIDADES Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL. UNA REVISIÓN.

Como se ha mostrado en los capítulos anteriores, existe, a juicio de numerosos autores, una relación estrecha entre el sentido y misión de la Universidad y la Formación Integral. Aun a riesgo de resultar repetitivos, recordamos al comienzo del anterior capítulo que la misión de la Universidad, como corporación de maestros y estudiantes, es el conocimiento de la verdad – multifacética, compleja, inaccesible en su totalidad a todos los hombres pero susceptible de ser conocida – , su estudio y difusión, orientados al bien común, y que el cumplimiento de esta misión requiere, como condición de posibilidad, la Formación Integral – simultáneamente objetivo y medio – que podría definirse como el desarrollo de la totalidad de las dimensiones de la persona.

La evolución social y del pensamiento han traído consigo una nueva Universidad cuyo sentido y misión son muy diferentes de los de la Universidad originaria. Resumiremos lo expuesto hasta este punto y a este respecto, para no repetirnos en exceso: la Universidad de hoy, heredera del pensamiento ilustrado, se ha convertido en centro de formación superior especializada orientada a atender a las necesidades de desarrollo social y económico; el resultado esperado son profesionales con profundos conocimientos de su especialidad y con alta capacidad para aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos. El objetivo de la formación universitaria actual no sería, por tanto, la Formación Integral, sino el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para el desempeño especializado de una profesión o empleo.

No obstante, como ya se ha señalado, existen iniciativas universitarias que persiguen lo que podríamos llamar una *vuelta a los orígenes* con el intento de recuperar, de revitalizar, el sentido y la misión *originantes* de la Universidad; iniciativas que buscan despertar de nuevo el hambre por el conocimiento de la verdad en profesores y estudiantes y que intentan posibilitar dicho conocimiento a través de la reformulación de sus fines y los medios dispuestos para su logro, y entre ellos, como medio fundamental, la Formación Integral.

Como se ha apuntado en el primer párrafo de este capítulo, la Formación Integral puede ser entendida de diversas maneras que reseñaremos brevemente a continuación. La primera de ellas, como objetivo. Carece de sentido referirnos con mayor amplitud a esta consideración. Desde esta perspectiva la Formación Integral sería el resultado final a alcanzar: personas con un desarrollo integral y armónico de sus capacidades.

La segunda sería la que contempla la Formación Integral como medio, para el logro de los fines de la Universidad. Es precisamente a esta a la que nos vamos a referir en este capítulo. De acuerdo con lo señalado, la Formación Integral abarcaría los medios que deben posibilitar el logro del desarrollo integral de las capacidades de la persona. Definir y explicar cuáles son estos medios, qué características y contenidos debe tener esta formación, es el objeto de este capítulo; en concreto, exponer cuál es, a nuestro juicio, el papel que deben jugar los estudios de Humanidades dentro de esta. Todo ello sin perder de vista el sentido que tiene perseguir y procurar esta formación integral, que no es otro que el conocimiento y aprehensión de la verdad, de la realidad.

El propósito de este capítulo se centra en definir la relación existente entre esta deseada formación integral y el estudio de las Humanidades en la Universidad. Para su logro, será necesario, en primer lugar justificar la necesidad de estudiar Humanidades en orden a alcanzar dicha formación; en segundo, puntualizar cuál debe ser el modo en que se estudien las Humanidades de modo que se favorezca y no se entorpezca o impida dicha Formación Integral.

2.1. Los estudios de Humanidades en la educación superior y en la Universidad.

Hablar de las Humanidades y su estudio como elemento de la educación de las personas requiere retroceder en la historia hasta la Antigüedad, hasta la Grecia de los filósofos presocráticos, de Platón o Aristóteles, en su búsqueda de la excelencia en el pensamiento y en la acción; la *areté*. Es clara la relación existente entre esta excelencia entendida como desarrollo personal y la acción como ciudadano; formar personas era una manera de formar ciudadanos (Aldana, 2009); no existía distinción entre ambos. Esta formación de los hombres libres de la antigüedad griega y romana incluía el estudio de la retórica, la gramática, la lógica, la dialéctica, la geometría, la aritmética, la astronomía, la música, la medicina, la arquitectura... Este matiz de educación de los hombres libres que señalamos otorga a esta formación el nombre de Artes Liberales y al necesario *studium* su carácter elevado por encima del resto de las ocupaciones.

Es importante, en nuestra opinión, matizar la relación existente entre el objetivo de la formación personal, el desarrollo humano y el de formación de ciudadanos. El hecho de ser un buen ciudadano es una consecuencia de una buena

formación personal; no se busca, por tanto formar buenos ciudadanos en la línea de lo que hoy conocemos como *educación para la ciudadanía*.

La formación superior en la Edad Media, heredera de esta formación clásica, concretó el diseño curricular del *Trivium* y el *Quadrivium*, integrando las artes liberales en la formación de los universitarios. Ambas se entendían como vías que conducían al logro de la sabiduría, que concluían en el conocimiento de la filosofía y la teología. Podría decirse que la lógica, la retórica, la gramática (*Trivium*), la música, la astronomía, la aritmética y la geometría (*Quadrivium*), deberían, por una parte, despertar en los estudiantes el anhelo por alcanzar conocimientos superiores – Filosofía y Teología –, por otra, preparar al joven para dicho estudio.

Este *gusto* por el conocimiento *libre* y el desarrollo de lo humano fue *aceptado* durante el Renacimiento en los siglos XV y XVI con una imagen de hombre capaz de conocer la realidad que le rodea y de dominarla a través del desarrollo de la *ciencia* naciente del momento. En forma de estudios sobre historia, gramática, moral o poesía, los estudios sobre Humanidades se unían a los del latín y el griego y constituían una base fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico que se orientó al conocimiento de lo humano (humanismo).

Ya se ha referido en capítulos anteriores la crisis que supuso para estas disciplinas el auge de la ciencia y el cientificismo pragmático y, posteriormente, positivista desarrollado a partir del siglo XVIII. La ciencia, único instrumento capaz de descifrar los secretos de la naturaleza y la razón apoyada en este conocimiento como medio para dominarla, apartaron del interés de los estudiosos a las disciplinas cuyos objeto y ámbito de estudio se centraban en aspectos no observables, cuyo

conocimiento era difícilmente objetivable usando los parámetros de las ciencias experimentales. La división entre conocimiento científico y no científico trajo consigo, por una parte, un movimiento de los estudiosos de las disciplinas *excluidas* con el fin de *eleva*r el rango de su trabajo al de científico; por otra, la elaboración de una clasificación de las disciplinas en ciencias naturales, ciencias sociales y ciencias humanas. La *exclusión* del campo de trabajo de las ciencias de toda referencia a la verdad – inmaterial y por tanto inaccesible para el conocimiento desde la mirada de las ciencias de la naturaleza – el *triunfo* de la mentalidad positivista instalada en nuestra cultura actual, ha relegado los estudios sobre Humanidades a un segundo plano en comparación con el resto de disciplinas; únicamente queda en la Universidad y en general en la educación superior, como algo testimonial, un resto de una tradición, de un pasado precientífico, superado completamente, algo que se mantiene como una especie de homenaje a lo que fue y ya no es; y con ello, se ha relegado también la búsqueda de la sabiduría como ideal universitario.

La Universidad de hoy, a la que ya nos hemos referido en apartados anteriores, ha centrado su acción en la formación de profesionales capacitados para el desempeño profesional en un área concreta, específica y aplicada; hasta tal punto ha llegado esta especialización que, podemos decir, se ha renunciado al análisis y la reflexión sobre el origen y la procedencia de los conocimientos técnicos adquiridos; los profesionales formados por la Universidad son meros aplicadores de los resultados de la investigación científica; son usuarios de la tecnología. Esta formación no puede considerarse integral de acuerdo a la definición clásica a la que hacíamos referencia más arriba; la formación universitaria se centra en

determinados aspectos y dimensiones de la persona, se apoya en una visión economicista de la enseñanza universitaria. En nuestra opinión, es muy significativa la afirmación de Lledó (2018): “No es extraño que en unos tiempos donde ya hay en las escuelas y universidades especialidades digitales, las llamadas Humanidades puedan parecer algo anacrónico, y que sectarios e ignorantes programadores de la educación quieran olvidarlas” (p. 15)

En este punto del desarrollo consideramos importante plantear dos preguntas que podrían ser la clave para entender el sentido de la propuesta de formación integral de la Universidad Francisco de Vitoria y el papel de las Humanidades dentro de la misma.

La primera de ellas se referiría a la necesidad que justificaría la inclusión de la formación en Humanidades dentro de la formación – integral – de los universitarios hoy. ¿Es necesaria esta formación? ¿Por qué?

La segunda cuestión, si la respuesta a la primera fuese afirmativa, buscaría determinar las características de esta formación, los contenidos de la misma y la forma en que se debe llevar a cabo.

Intentaremos dar respuesta a cada una de ellas buscando, como hemos indicado anteriormente, su relación con la propuesta formativa de la Universidad Francisco de Vitoria.

2.2. La necesidad de la formación en Humanidades en la Universidad de hoy.

Parece evidente y así lo hemos planteado en capítulos anteriores que, pese a que existen aparentes resistencias hacia su aceptación, la Universidad de hoy es una

realidad muy diferente de la Universidad original: su misión, su propósito y, por tanto, su sentido y razón de ser son distintos. Creemos que, como ya hemos señalado, en las universidades actuales hay un cierto *regusto* romántico que mueve a las personas que trabajan en ellas a buscar en las primeras universidades las referencias que justifiquen el fondo de sus propuestas; se sienten en la necesidad de presentarse como herederas de aquellas primeras universidades, referentes en la búsqueda del conocimiento y la transmisión del saber en su momento histórico, aspecto este donde radicaba su reconocimiento y prestigio. Esta referencia se realiza incluyendo en sus documentos alusiones a conceptos como la búsqueda de la excelencia o la Formación Integral. Salvo excepciones, estas referencias no se relacionan con la búsqueda de la verdad. Hay universidades que incluyen entre sus programas planes de estudio de Humanidades; que los mantienen pese al bajo número de alumnos que los siguen, o que añaden materias de Humanidades en los planes de otras titulaciones, junto a materias propias o específicas de estos estudios, las cuales suelen ser mejor valoradas por los estudiantes. “Esta mal llamada formación integral... no pasa de ser un emparchado de conocimientos generales que se han de tener al lado de otros tantos conocimientos científicos como la química, el cálculo, la trigonometría” (Osorio, 2015, p. 32).

Presentada la situación, conviene ahora entrar en el abordaje de la cuestión que abría este apartado: ¿es necesario – tiene sentido podríamos decir – formar en Humanidades a los universitarios hoy en día? Y si es así, ¿por qué?

La respuesta negativa es la más extendida, lo cual, en nuestra opinión, no debe extrañar en exceso a nadie. La crisis de las Humanidades, estudiada y analizada

hasta el extremo y aceptada con más o menos resistencia por, prácticamente, todo el mundo, muestra lo señalado.

No obstante lo anterior, hay autores que sostienen el valor y necesidad de estos estudios, aunque por motivos diferentes. Podríamos definir tres grupos en los que clasificar estas motivaciones.

El primero de ellos engloba a aquellas motivaciones que persiguen bien recuperar el humanismo, bien establecer un nuevo humanismo para los *nuevos tiempos*. Las motivaciones son eminentemente éticas y justifican la necesidad de esta revitalización/ reformulación en una revisión de la *barbarie deshumanizadora* que en forma de guerras, matanzas e injusticias ha asolado nuestra historia reciente. En este sentido se pronuncia Ana Lucía Urrea citada por Cifuentes (2014) cuando afirma que la “no reivindicación de las Humanidades supone la legitimación de todas las formas de violencia que se manifiestan en nuestra sociedad y subestimar la capacidad de todos aquellos que han dedicado su vida a la construcción de un mundo mejor”. También Lledó (2018), en la obra citada anteriormente, cuando señala que:

El bien de la sociedad, la solidaridad por mucho que estos conceptos puedan resonar en un paisaje irreal, han estado siempre presentes en la historia. Habría que recordar la famosa tesis del filósofo: «Estoy cansado de que me habléis del bien y la justicia; por favor, enseñadme, de una vez para siempre, a realizarlos» (p. 15).

En la misma línea se encuentran aquellos autores que relacionan los acontecimientos dramáticos del siglo XX con la extensión de la ideología

positivista, individualista, utilitaria y pragmática, resultado de la Modernidad y de la Ilustración. En tal sentido, se hace necesaria y urgente, a juicio de estos autores, una formación en los valores más profundos de la persona humana, tales como:

la cultura, el estudio, la belleza, la nobleza del alma, el criticismo, el equilibrio, el personalismo, la virtud, el individualismo, la introspección, la justicia, la libertad, la bondad, el amor, el diálogo, la acción, la energía, el respeto, la alteridad, la esperanza... (Aldana, 2009, p. 14)

En esta enumeración de *valores* de la persona se incluyen términos que no lo son, propiamente. Incluye junto con la nobleza del alma, la justicia o la bondad, otros como la cultura, el estudio, el individualismo, la introspección o el diálogo que, más bien, identificaríamos con capacidades o actitudes. Se introduce esta cita textual, con el fin de ilustrar la dificultad a la que se enfrentan la mayoría de los autores que han reflexionado sobre la cuestión, a la hora de justificar la necesidad de la formación en Humanidades apoyándose en la recuperación de los valores humanos.

Un segundo grupo de valoraciones *afirmativas* englobaría aquellas que nacen de la preocupación sobre la excesiva especialización de la formación que reciben los universitarios de hoy. Se podría decir de ellos, que conocen casi todo de su especialidad y casi nada de nada más. Resulta evidente, en nuestra opinión, que es necesario completar esta formación facilitando el acceso a los conocimientos ofrecidos por las materias humanísticas, de modo que se consigan grandes profesionales y personas cultas.

El tercer grupo recogería a aquellas motivaciones que presentan la formación en Humanidades como un medio para el logro de la apertura y la profundización de la mirada sobre la realidad, para el desarrollo de capacidades y hábitos de pensamiento orientados a su conocimiento profundo. Este logro no estaría en contraposición con la adquisición de un conocimiento científico riguroso; al contrario, el desarrollo de un pensamiento profundo permitirá apreciar – como señala Aldana en la obra citada – “con mayor fuerza y profundidad el aporte que a la vida y al conocimiento del mundo, nos arrojan las ciencias experimentales y las artes” (p. 14), aspecto que debe permitir al hombre encontrar el punto en el que todas las disciplinas confluyen en la explicación de la realidad. Esta formación en Humanidades, relacionada con la Formación Integral de la persona, se opondría, en opinión de Osorio (2015), a la concepción de la formación universitaria como “acumulación lineal de conocimientos, contraria a la dimensión formativa, entendida esta como el cultivo de la cualidad humana profunda, como el cultivo de la sabiduría para la vida”, que dentro de la perspectiva actual sobre la formación universitaria, “no representaría ningún valor agregado a la educación” (p. 31).

Frente a la formación superior entendida como acumulación de conocimientos, esta forma de verla propondría como objetivo de la misma el logro de la sabiduría; la formación de *hombres sabios* frente a los *hombres de conocimiento* a los que se refiere Rajnessh (1991) en la obra citada por Osorio (2015):

Los hombres de conocimiento tienen respuestas seguras, absolutamente seguras – eso es parte de su estupidez –. De hecho, solo las mentes estúpidas

pueden estar seguras. La vida es un misterio tan vasto, insondable, incognoscible, que si eres sabio no puedes estar seguro. La sabiduría es cautelosa, la sabiduría duda. La sabiduría nunca está segura. Por eso la sabiduría nunca puede estar confinada en una teoría... Un sabio solo sabe una cosa: que no sabe. Un hombre de conocimiento sabe mil y una cosas y sabe que sabe – y en eso radica la estupidez del hombre de conocimiento (p. 31).

No sería acertado, en nuestra opinión, rechazar de plano ninguno de los tres grupos presentados. En todos ellos se pueden encontrar justificaciones valiosas acerca del valor de la enseñanza de las Humanidades y su relación con el logro de la Formación Integral. Sin embargo, consideramos que la tercera de las justificaciones es la que aporta mayor fuerza y es en este sentido en el que debe ser considerada esta Formación Humanística, por más que, en muchos casos no sea así.

2.3. Características de una Formación Humanística orientada al logro de la Formación Integral.

La Formación Humanística, entendida como transmisión de conocimientos, en el mismo plano que el resto de materias de los planes de estudio de los títulos universitarios, aporta poco, en nuestra opinión, de cara al logro del ideal de Formación Integral.

Osorio (2015) presenta, acertadamente en nuestra opinión, los problemas que presenta la dinámica educativa propia de la Universidad actual para alcanzar los objetivos propuestos. Detrás de esta dinámica se encuentran diversas concepciones de la educación y del hombre. De acuerdo con estas, la educación sería la transmisión y el aprendizaje de los conocimientos necesarios para el desempeño

profesional esperado de un titulado universitario. El estudiante se entendería como una persona capaz de aprender estos conocimientos y llevarlos a la práctica.

Esta dinámica, propia de una tradición educativa contemporánea, partiría de tres supuestos que condicionan toda acción que pretenda ser educativa de acuerdo a la tradición referida.

El primero de ellos afirmaría la existencia de un conocimiento práctico que puede ser enseñado y aprendido. Se trataría de un conocimiento terminado.

El segundo nos presentaría al profesor como persona que domina el conocimiento y la mejor forma de enseñarlo.

Finalmente, como tercer supuesto, tendríamos el de la existencia de un estudiante o un alumno que tiene la voluntad de aprender este conocimiento y de llevarlo a la práctica. Esta posibilidad de llevarlo a la práctica es la aspiración fundamental de la formación de acuerdo a este modelo.

Como se puede ver en este planteamiento, lo central en el proceso es la existencia de un conocimiento, teórico o práctico pero aplicable, que se puede transmitir y aprender; además, es un conocimiento cerrado.

Aceptar este planteamiento, como de hecho se hace en la mayoría de las universidades, conlleva considerar al alumno como un depósito de conocimientos, que se puede llenar, y que cuenta con la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones concretas; incluso – en el mejor de los casos – capaz de combinar estos conocimientos para hacerlos aplicables en situaciones diversas.

Sin embargo, en nuestra modesta opinión, este modo de entender la formación desatiende aspectos valiosos, susceptibles de ser alcanzados partiendo de una concepción diferente de la persona, de la formación y de la educación. Si se concibe la formación como integral, si se entiende la educación como desarrollo de las capacidades de la persona y a esta la vemos como un ser activo y comprometido ante el conocimiento de la realidad, capaz de desplegar una serie de capacidades que le llevan a, en primer lugar, aprehender la realidad y buscar la verdad que hay detrás de todas las cosas, y, en segundo lugar, a abrazarla y a comprometerse con ella y con sus consecuencias en un ejercicio libre de su voluntad, la forma en la que se debe abordar la formación en Humanidades solo puede orientarse a enfrentar al estudiante a cuestiones o problemas para cuya resolución se vea obligado a poner en juego su inteligencia y su voluntad, todo su ser.

La formación en Humanidades orientada al logro de la Formación Integral, como objetivo y como medio, para alcanzar el conocimiento de la realidad, Formación Integral como ideal y como principio de la formación universitaria, no puede, por tanto limitarse a la comunicación de conocimientos filosóficos, artísticos, históricos. Esta formación debe tener como contenido fundamental al propio hombre, todo lo que es propiamente humano, más allá de sus manifestaciones externas.

Como señala Osorio (2015) en el trabajo citado,

Escuchar la verdad que se nos da en las cosas, y también en el trato con las demás personas, ha de ser el criterio epistemológico que podemos desarrollar para «enseñar» Humanidades por fuera de la tradición educativa. No existen

fórmulas ni recetas (teorías) para la <<enseñanza>> de las Humanidades; solo hay caminos por recorrer. Pero no caminos ya transitados que nos permiten avanzar sin extraviarnos, sino caminos que se hacen al andar como diría el poeta Machado. (p. 37)

Este planteamiento es el que más se asemeja a lo que pretendemos defender.

CAPÍTULO 3. EL PLAN DE ESTUDIOS DE HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA.

3. EL PLAN DE ESTUDIOS DE HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA.

La Universidad debería ser precisamente el lugar donde uno no sólo aprende más cosas, adquiere más conocimientos, sino sobre todo, donde uno es más, se hace más hombre, mejor hombre, donde crece su humanidad. (Poupard, 2009, p. 27)

Traemos estas palabras de Poupard al inicio de este capítulo, para que nos sirva como introducción y base para el desarrollo del mismo y como requerimiento para volver a poner la vista en el que, creemos, es el sentido de la Universidad y, como intentaremos mostrar a lo largo del mismo, de la Universidad Francisco de Vitoria.

Poupard (2009) reflexionaba en ese momento sobre la carta que Tomás de Aquino dirigía a fray Juan, la cual se ha publicado bajo el título *Carta a un estudiante*, en varias ediciones de la obra del Doctor Angélico. En ella, Tomás de Aquino aconsejaba acerca del modo, del método concreto, en el que hay que acercarse al conocimiento de la realidad – proceder de lo más fácil a lo más difícil, atender a lo que se lee y se escucha, retener en la memoria lo bueno que se ha escuchado independientemente de quien lo haya dicho, resolver las dudas, no memorizar sin entender, y no abordar el estudio de temas que son demasiado complejos para nuestra capacidad – y también de la actitud con la que debe ser abordado este estudio. Como bien indica Poupard (2009) en el documento que citamos, refiriéndose al propio Tomás de Aquino, “para el estudio no basta únicamente un método de estudio adecuado, sino que es necesario además un modo

de vida coherente, ya que el estudio y la búsqueda de la verdad, son facultades que implican a todo el hombre” (p. 27). La conclusión a esta reflexión, la da citando textualmente al Doctor Angélico: “Si sigues estos consejos, podrás alcanzar aquello a lo que aspiras” (p. 27).

Nos permitimos detenernos un poco más en esta reflexión a la que nos conduce Poupard (2009) de la mano del Aquinate. Entendida la Universidad como lugar privilegiado para el estudio orientado al conocimiento de la verdad, y siendo condición indispensable para esta búsqueda el desarrollo integral, consideramos que sería un error entender la Universidad como una institución que desligue sus objetivos del desarrollo integral de la persona, de la formación de la persona, de su formación humana, de su educación en tanto en cuanto desenvolvimiento de sus capacidades.

En el desarrollo de este capítulo nos ha sido de gran ayuda el análisis de una serie de documentos de trabajo manejados por los fundadores de la Universidad Francisco de Vitoria. Los documentos a los que nos referimos (Borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria, 1993; Borrador del Plan de Formación Humanística del Centro Universitario Francisco de Vitoria, 1993; Propuesta para la organización del Departamento de Formación Integral del Centro Universitario Francisco de Vitoria, 1993; Segundo borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria, 1994;) recogen escritos en forma de borrador del ideario y el proyecto educativo de la Universidad Francisco de Vitoria. Se redactaron en su mayoría en el año 1993. Se desconoce la autoría de muchos de ellos. No obstante, no cabe duda ninguna de que se han utilizado en los trabajos

iniciales de fundación de la Universidad Francisco de Vitoria y que han servido de referencia para la elaboración los documentos definitivos. Su valor, en nuestra opinión, es altísimo, pues reflejan el pensamiento de aquellas personas respecto de lo que debe ser una universidad católica, lo que está en su corazón y en su mente acerca del proyecto de la Universidad Francisco de Vitoria. Estos documentos han servido de base también para la identificación y definición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria que analizaremos más adelante en este trabajo. En ellos se puede percibir cómo los iniciadores del proyecto tuvieron muy presente esta preocupación por el hombre y su desarrollo, en la sociedad y momento en el que se abordaba el inicio de este proyecto. Ya entonces en el Borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria (1993) se hacían eco de la situación social y la relevancia del papel de la Universidad, de un modelo concreto de Universidad que es la Universidad católica, en la sociedad del momento:

La Universidad tiene un papel social importantísimo. A una sociedad en continuo cambio y con complejas cuestiones le ofrece el pensamiento riguroso, científico y la cultura humanística necesarias para la solución de los problemas y la orientación de la marcha de la sociedad. Instancia pensante en el organismo social, fuente propositiva de valores y crítica de antivalores, esta es la vocación de la Universidad al servicio del auténtico hombre. (p. 1)

En estos documentos, llamémoslos *fundacionales*, creemos posible percibir la preocupación por la situación de la Universidad del momento, situación que es fruto de una evolución que tiene su origen en la consolidación de una visión

positivista del conocimiento, la cual, en su momento histórico, dio lugar al surgimiento de las disciplinas científicas más especializadas en detrimento de la síntesis de saberes que había sido más propia de la Universidad hasta entonces.

Como se recoge en el documento citado más arriba:

Ante el incremento del saber y la creciente especialización de cada disciplina académica, el Centro Universitario promoverá una síntesis superior del saber para que los universitarios no pierdan el sentido profundo de sus conocimientos y su orientación a la persona humana. Síntesis o integración del saber facilitada por la reflexión filosófica y teológica. (p. 3)

La integración de los saberes es una de las notas características de la Universidad en sus orígenes y un ideal perseguido por iniciativas formativas universitarias como la de John Henry Newman, analizada en el capítulo 1. La situación de disgregación del saber a principios del siglo XIX no es muy distinta de la del momento de fundación de la Universidad Francisco de Vitoria, finales del siglo XX. En nuestra opinión, los promotores tuvieron muy presente este principio en la redacción del proyecto. Es evidente, a nuestro entender, que en la intención de los fundadores de la Universidad Francisco de Vitoria está el ofrecer a los jóvenes, a sus familias y a la sociedad española una formación diferente a la que se venía dando en la Universidad hasta ese momento, una formación que, sin perder de vista la excelencia en lo profesional, dote al universitario *Francisco de Vitoria* de unas capacidades y actitudes diferenciales.

En este sentido, la Universidad Francisco de Vitoria asumiría en este enfoque la que, a nuestro juicio, es la importantísima labor de integrar los saberes de las

diferentes disciplinas en torno al tronco común de la filosofía de la que originariamente emanan todos ellos. Veremos más adelante que las enseñanzas de carácter humanístico que se proponía incluir en los planes de estudios oficiales no tenían como objeto el aprendizaje de la historia de la filosofía, la antropología o los principios de la ética; no se buscaba que los estudiantes enriqueciesen su bagaje formativo con el aprendizaje de contenidos filosóficos. Bien al contrario, la intención clara, en nuestra modesta opinión, era que el estudio de la filosofía, la antropología, la historia, la ética, sirviese para dar a los estudiantes criterio para el análisis de la realidad en la que se iba a desarrollar su vida personal y profesional.

La Universidad Francisco de Vitoria, en el ánimo de sus fundadores, debería ser un centro de formación superior, universitario, en el que se combinaran, por una parte una formación profesional técnica de altísimo nivel y, por otra, una formación de carácter humanístico que permitiera al estudiante, futuro profesional, interpretar las claves del mundo en el que va a desarrollarse su vida y su profesión, salvando la corta mirada de la utilidad inmediata como referente de la verdad.

Como se ha señalado en el capítulo segundo, en el pensamiento de Newman sobre la Universidad, se maneja un concepto que es el del *hábito filosófico*, objetivo propio de la *Educación Liberal*. En nuestra opinión, reconocido expresamente o no, esta idea podría estar presente en el ánimo de los fundadores de la Universidad Francisco de Vitoria cuando se propusieron diseñar un programa de estudios de Humanidades que no se limitase en su propósito a la mera transmisión de conocimientos sobre filosofía y sus diferentes ramas – antropología, ética, epistemología, lógica, etc. – sino a formar a través de la repetición sistemática de

determinadas acciones y por la vía de la exigencia, este hábito – intelectual y moral – que es la base de la educación liberal propuesta por Newman como objetivo fundamental de la educación universitaria. En nuestra opinión, es interesante señalar la coincidencia con el objetivo de la educación liberal de esta propuesta educativa. Buscar el conocimiento por el valor que tiene en sí mismo, más allá de su utilidad o el beneficio que pueda aportar.

A nuestro modesto entender, las palabras del Poupard (2009), reflejan muy bien esta inquietud que se recoge en muchos apartados del Proyecto Educativo inicial de la Universidad:

¿De qué nos serviría formar excelentes técnicos, médicos, abogados, empresarios, si carecen de una visión armónica del saber y del mundo, si no están preparados para hacer frente a los problemas éticos y morales que el ejercicio de su profesión les va a plantear de manera inexorable? Personalmente les confesaré mi temor a vivir en un mundo dominado por expertos sin alma, a merced de especialistas que saben todo acerca de muy poco y casi nada acerca de todo lo demás, de las cosas que de verdad importan... ¿qué médicos, informáticos, fisioterapeutas, periodistas, ingenieros, publicistas serán aquellos que saben cómo funcionan las cosas, pero no para qué? (p. 24)

Esta formación, que integra una capacitación técnica y profesional con la formación humana necesaria para dar respuesta a los retos de la sociedad del momento, se define en los documentos fundacionales como formación integral y se apoya en un plan que incluye materias de carácter obligatorio, comunes a todas las

titulaciones (Borrador del Plan de Formación Humanística del Centro Universitario Francisco de Vitoria, 1993, p. 9) cuyo objeto es explicitar al alumno las dimensiones propias de la formación que no son estrictamente académicas pero sí “necesarias para ser hombres y mujeres cabales” (p. 9), como por ejemplo “qué es ser universitario”, “valores humanos explicados y reflexionados”, “grandes problemas intelectuales o cuestiones de fondo para el hombre (planteamiento del problema existencial y ético que todos debemos resolver)”, “cuestiones ciencia – fe, ciencia – filosofía”, “valores cristianos” y “Doctrina Social de la Iglesia”. (p. 9). El objetivo de la Formación Integral presente y explicitado en el Proyecto Educativo, abarca necesariamente a todas las facultades de la persona – intelectuales, físicas, espirituales y morales – por lo que podríamos decir que se identifica con el ideal de la *sapientia*, entendida como crecimiento de la persona en todos los órdenes, apoyada en la *paideia* cristiana como principio inspirador de toda la vida universitaria (Poupard, 2009)

La Universidad aspira en su esencia más específica a formar hombres en su integridad, es decir, no sabios o profesionales de una rama del saber, sino personas. Esto implica el desarrollo pleno del abanico de posibilidades que despliega ante nuestros ojos una antropología seria y profunda. (p. 29)

La sabiduría, como aspiración, no se limita únicamente al conocimiento intelectual. Esta sabiduría que se persigue como ideal formativo transforma a la persona a través del proceso de interiorización del conocimiento. Al sabio se le identifica no por sus conocimientos, sino por sus cualidades personales, tal y como se recoge en el Libro de la Sabiduría. La sabiduría, desde esta perspectiva, es un

don que se hace a todos los hombres, pero que se desarrolla en mayor o menor grado en la medida en que la persona está unida a la fuente de este don. El Libro de la Sabiduría nos muestra al sabio como una persona íntegra, llena de virtudes y cualidades que le permiten superar el conocimiento sensible y – podríamos decir – racional para llegar a un conocimiento profundo de la realidad, sus causas y consecuencias, conocimiento que ha integrado en su vida y que apoyado en la voluntad y el amor como motores, le lleva a vivir la honestidad, la paciencia, la diligencia, la templanza, la humildad... La formación universitaria orientada al desarrollo de esta *sapientia* es, debe ser, un proyecto de Formación Integral.

Esto no es posible, y así se recoge en los documentos fundacionales, con la mera transmisión del conocimiento, de la información – “esto no garantiza ningún resultado formativo” (Borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria, p. 29) – sino que es necesario el complemento de una formación en valores humanos. Newman alude expresamente al valor que tiene la comunicación de información en el cultivo del intelecto. Como se señalaba en el capítulo 1, sin despreciarlo, le asigna un valor inferior a otras actividades que exigen del estudiante actividad mental, poner el intelecto en marcha para relacionar entre sí las informaciones percibidas a través de los sentidos.

Aquellos valores que propiciaron el surgir del hombre occidental, del concepto de persona, de la democracia y de la libertad. Aquellos valores que han impulsado los mayores logros humanos y científicos a lo largo de los siglos (p. 29)

Valores que deben llevar a dar respuesta, a atender, al reclamo de la sociedad que pide, como se señala en el documento Formación Integral. Diseño Académico (1993)

Hombres íntegros... Hombres que fomenten el espíritu crítico, el interés por la cultura, el rigor científico, la humildad intelectual. Hombres que comprendan al hombre en su globalidad, como ser racional, dotado de una dignidad, sujeto de derechos y deberes. Hombres que trabajen por el desarrollo de los pueblos, que sirvan con su ciencia y su profesión a la promoción social de todos los hombres. Hombres guiados por unos principios éticos en lo personal y en lo social, en su vida privada y en el ejercicio de su profesión (p. 29)

lo cual solo puede conseguirse integrando la amplitud de conocimientos y la búsqueda de la verdad a partir de la confianza en la razón, orientado todo ello al desarrollo de un proyecto vital coherente.

Tal y como se recoge en estos documentos, la Universidad Francisco de Vitoria asume los elevados ideales formativos presentes en los orígenes de la institución universitaria, para lo cual quiere volver a las raíces de esta institución y a los valores presentes en ellas, con el fin de poner al servicio de la sociedad una institución que no solo provea de la adecuada capacitación profesional, sino que vele también por la adecuada formación cultural, humana y espiritual, orientada a la preparación de ciudadanos capaces de afrontar los problemas más variados y complejos de su mundo.

Junto con el diseño de un plan de asignaturas específicas, una gran parte del esfuerzo organizativo se centró en la integración de la visión *humanista* en el resto de las materias. La denominación de estas materias como *específicas* se manejó en los inicios de la actividad del Centro Universitario Francisco de Vitoria, germen – podríamos llamarlo así – de la Universidad Francisco de Vitoria. Se utilizaron otros términos para referirse a estas asignaturas. El más común fue el de *materias propias*, para distinguirlas de las materias que pertenecían a planes de estudios de la Universidad Complutense de Madrid a la que se adscribía el Centro Universitario y que se venían en denominar *oficiales*. Hasta el comienzo de la actividad de la Universidad Francisco de Vitoria esta distinción generó no pocas dificultades organizativas y de gestión que detallaremos más adelante en la descripción del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Como se recoge en los documentos fundacionales, la creación de un departamento de Formación Humanística persigue el objetivo de “aunar fuerzas, para conseguir que toda la programación del centro se inspire dentro de unas mismas coordenadas” (Propuesta para la organización del Departamento de Formación Integral del Centro Universitario Francisco de Vitoria, 1993). Esta pretensión, consideramos, se recoge claramente en la descripción de la misión del área académica del Departamento de Formación Humanística:

Su misión es la de asesorar a los diferentes departamentos en aquellas áreas, materias o asignaturas que revistan un especial interés por sus contenidos o posibles enfoques. Ya que la transmisión de los valores que el centro preconiza no solo deben aflorar en las materias específicas del mismo.

Esta coordinación hará posible que los alumnos tengan una visión coherente de su propia formación sin dicotomías entre los principios personales y los profesionales (manuscrito sin paginar).

Consideramos que la cita anterior recoge claramente la preocupación de los fundadores de la Universidad Francisco de Vitoria por evitar dicotomías en la formación ofrecida a los estudiantes. La unidad, la síntesis de saberes que se preconiza como misión y modo de acción de la Universidad debe reflejarse en el trabajo concreto dentro de esta Universidad. Esta unidad de saberes, que se plantea como alternativa a la hiperespecialización, presente en la formación universitaria actual, exige síntesis entre las disciplinas impartidas en esta universidad concreta. Y esta síntesis se apunta ya en los documentos fundacionales, en concreto en el citado en el párrafo anterior, con la propuesta de revisar determinadas materias que se podrían considerar *punte* entre las asignaturas más especializadas de las distintas carreras y la formación en Humanidades; es decir, mirar los objetivos y contenidos de determinadas asignaturas a la luz o bajo el prisma de la filosofía, la antropología y la ética.

Si bien tenemos que asumir los programas de la Universidad Complutense, en función de la libertad de cátedra, sería conveniente revisar detenidamente los programas mencionados y, asistidos por especialistas de cada campo, establecer el desarrollo y método que creamos más eficaz para impartirlos (Documento manuscrito sin paginar).

En relación con lo señalado, en la actualidad la Universidad Francisco de Vitoria viene desarrollando programas que bajo el lema *Repensar las Asignaturas*

retoman esta inquietud fundacional buscando *revisar, releer, repensar* las diferentes disciplinas impartidas a la luz de las preguntas epistemológica, antropológica, ética y de sentido. Esto nos sirve para apuntalar nuestra tesis: el Plan de Formación Humanística diseñado en los orígenes de la universidad no difiere esencialmente del Plan actual.

Parece claro, en nuestra opinión, que los objetivos del Plan de Formación Humanística y de toda la estructura organizativa creada para su implantación y desarrollo, estarían más cerca de una propuesta que busca desarrollar en los estudiantes una serie de competencias semejantes al *hábito filosófico* de Newman, que de aquella que se centraría más en el aprendizaje de los contenidos de las distintas ramas de la filosofía y la historia.

Todas estas competencias, habilidades y capacidades se relacionan con la formación del modo en el que el alumno y futuro profesional se enfrenta a la tarea de análisis y comprensión del mundo que le rodea en relación con todos los aspectos de su vida. Y se encuentran recogidas en los documentos fundacionales en forma de conceptos, ideas o propuestas.

Un análisis detenido del contenido de estos documentos nos ha llevado a la identificación de una serie de conceptos que hemos podido reconocer como competencias y que detallamos a continuación, incluyendo algunos matices a los mismos que nos han facilitado, posteriormente, definir las competencias que serán objeto de análisis a través del cuestionario que elaboramos para el estudio empírico.

Todos los términos que se presentan aparecen textualmente en los documentos analizados. Es importante señalar que no todos ellos tienen la misma

importancia dentro de los textos. Algunos se repiten en todos ellos y varias veces, mientras que a otros, se hacen referencias puntuales o aisladas. Este análisis nos ha permitido detectar cuáles de ellos son los más relevantes para ser considerados como objetivos de este Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Hemos agrupado los conceptos en dos categorías atendiendo a su relación con aspectos intelectuales o con aspectos actitudinales. La relación de términos es la siguiente:

- Intelectuales: análisis (con competencia de los problemas), autoconocimiento, creatividad (espíritu creativo), integrar teoría con la realidad, ordenamiento recto de las facultades, pensamiento crítico, profundidad (pensamiento coherente y profundo), realismo, recta formación de las facultades intelectuales, rigor (pensar con rigor, razonar con rigor, rigor científico, rigor intelectual), síntesis.

- Actitudinales: Actitud emprendedora y positiva, amor a la verdad (sed de verdad, servicio a la verdad, búsqueda honesta de la verdad), armonía (armonización de conocimientos, de temperamento), búsqueda (del sentido profundo), caballerosidad, coherencia (de vida, ordenamiento recto), compromiso (social, entrega, fidelidad a la palabra dada, conciencia social), comunicación, conciencia del don, confianza en la razón, equilibrio, ética (conciencia ética, convicciones éticas, deontología profesional, recto sentido, rigor moral, sentido ético, deontología), firmeza de carácter, honestidad, humildad, iniciativa, inquietud, integridad, interés por la

cultura, investigar, justicia, lealtad, liderazgo (personal y social), madurez (humana), mente abierta, orientación (a la misión, a la persona humana), reciedumbre (de voluntad), reflexivo, respeto a los demás, responsabilidad (ante la misión social, sentido del deber, esfuerzo responsable, responsabilidad social, sentido de responsabilidad), sed de verdad, sensibilidad (a las necesidades ajenas, para los problemas morales y sociales), sentido de la cultura, servicio (sentido del servicio, espíritu de servicio, servicio a la justicia, servicio a la sociedad, servicio desinteresado), solidaridad, sinceridad, superación personal, testimonio de vida (ejemplo), transmisión desinteresada, trascendencia (apertura a la trascendencia), valores (portador de valores, integridad de valores, promoción de los valores).

Creemos necesario referir alguno de los textos en los que se recogen estas *competencias*; estamos seguros de que aportará una idea más clara del trabajo de búsqueda que se ha realizado que, consideramos, debe enmarcarse dentro de un enfoque de investigación cualitativo, en concreto en una metodología de *análisis de contenido*. Además, podremos así mostrar el modo en que estas competencias vienen recogidas en los documentos de trabajo.

En el documento Borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria (1993) se recoge como “Identidad del Centro Universitario (Francisco de Vitoria)” la idea de que “se caracteriza por una ardiente *búsqueda de la verdad* y su transmisión desinteresada a los jóvenes y a todos aquellos que aprenden a *razonar con rigor*, para lograr, con rectitud, *servir mejor a la sociedad*.” (p. 3).

Y más adelante indica: “el Centro Universitario, promoverá una síntesis superior del saber para que los universitarios no pierdan el *sentido profundo* de sus conocimientos y su *orientación a la persona humana*.” (p. 3).

En otro apartado del documento citado, se indica lo siguiente:

Igualmente se espera del estudiante el desarrollo de su capacidad de *liderazgo personal y social*; un liderazgo apoyado en una sólida *deontología profesional* y en un *compromiso social*. Ello implica el anhelo de formación constante, *la entrega y el servicio a los demás* y la excelencia académica en la medida de sus posibilidades (p. 15).

Continuando con esta descripción, este mismo documento, recoge lo siguiente:

Por eso el Centro Universitario alentará no solo la potenciación de los contenidos intelectuales y la calidad de la acción investigadora, sino también el cultivo de una *personalidad humana rica y equilibrada*, el *conocimiento de sí mismo*, el *ordenamiento recto de las facultades sensibles y espirituales*, la *armonía del propio temperamento*, la *solidez y firmeza del carácter* y el cuidado de la vida cristiana y sacramental (p. 17).

El documento que hemos denominado Segundo borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria (1994), expone: “De aquí que nuestro objetivo prioritario sea la formación de profesionales altamente competentes, de profundas *convicciones éticas* y *capaces de desempeñar un papel responsable y creativo en la sociedad*.” (p. 2).

Y más adelante señala:

la misión del Centro Universitario «Francisco de Vitoria» puede concretarse en la promoción del establecimiento de la «civilización del amor» mediante la formación de profesionales *líderes y comprometidos* en la consecución de un mundo más solidario y justo así como a través de la *profundización en el conocimiento* y la comunicación de la verdad y la *difusión de los valores* humanos, espirituales y religiosos. (p. 12).

Este mismo documento, en otro apartado, refiere lo siguiente:

Es preciso... un esfuerzo por educar, es decir, por cultivar las capacidades intelectuales, las facultades estéticas, la sensibilidad, la memoria, la imaginación, etc. En definitiva, ayudar a la persona a alcanzar la *madurez humana* que se traduce en el *sentido del deber*, en la *fidelidad a la palabra dada*, en la *reciedumbre de la voluntad*, en la *sinceridad*, *lealtad*, *creatividad*, *responsabilidad*, etc.. Pero todo ello carecería de sentido si no estuviera enmarcado dentro de un interés por la formación, por la interiorización de un *recto sentido ético*, *honesto y sensible a las necesidades ajenas*, especialmente a las de los más desfavorecidos; por la *apertura* de la persona *a la dimensión trascendente*. (p. 18).

Toda esta reflexión recopilada en los documentos fundacionales, dio lugar a la definición de un Plan de Estudios que recogía los objetivos y contenidos que los alumnos deberían cursar de modo integrado dentro de los planes de estudio oficiales de las diferentes titulaciones. Las diferentes formas en que se ha producido esta integración, han producido una evolución, casi podríamos decir histórica, dentro

del Plan de Humanidades. Pero querríamos dejar claro en este punto que dichos cambios no significan un cambio en los objetivos originalmente definidos. Este extremo quedara demostrado en otro apartado del presente trabajo. Insistimos: los objetivos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria son, en lo fundamental, los mismos desde 1993.

El Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria ha pasado por lo que podríamos considerar dos momentos históricos, que coinciden con las dos formas legales y administrativas que ha tomado la institución.

1. El Centro Universitario Francisco de Vitoria Adscrito a la
Universidad Complutense de Madrid

2. La Universidad Francisco de Vitoria

Nos referiremos a ellas de forma extensa en las siguientes páginas.

3.1 El Plan del Centro Universitario Francisco de Vitoria, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (1993-2003).

El primero de ellos es el que va desde el inicio de la actividad del Centro Universitario Francisco de Vitoria, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (curso académico 1993-1994), hasta el inicio de actividad de la Universidad Francisco de Vitoria como universidad privada de pleno derecho (curso académico 2002-2003).

En el transcurso de este período, se produjo una modificación importante en la estructura de las enseñanzas universitarias a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) (Ley Orgánica

11/1983, 1983). Según nuestra modesta opinión, no es difícil percibir en esta reforma de la Universidad el mismo impulso que mueve la reforma de la educación en el resto de las etapas del Sistema Educativo Español que ha marcado la historia, al menos la historia reciente, de la educación en España.

Tal y como señala Infante Díaz (2010) la reforma de la totalidad de los planes de estudio universitarios a que dio lugar la promulgación de la LRU, respondía a la inspiración de Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza y ferviente defensor de la libertad de Cátedra como principio constitutivo de la Universidad. En nuestra opinión, esto se puede ver claramente en la libertad que se otorga a las universidades para incluir en los mismos asignaturas obligatorias, optativas o de libre elección, respetando un mínimo de troncalidad determinado por el gobierno en las conocidas como *Directrices Generales Comunes* y *Directrices Generales Propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales con validez en todo el territorio nacional*. Es importante señalar en este punto, como bien indica Infante Díaz en la obra citada, que esta idea de Giner ya se recogía en la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, 1970) en su artículo 73, cuando indica que

Los planes de estudio de los Centros Universitarios, que comprenderán un núcleo común de enseñanzas obligatorias, y otras optativas, serán elaborados por las propias universidades de acuerdo con las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que refrendará dichos planes previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades.

Hasta este momento, los planes de estudio de la Universidad se organizaban de acuerdo a lo fijado en la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) de 1857. Esta ley despertó no pocas críticas por su rigidez y por no responder, en el contenido de las materias, a las necesidades de los tiempos. La promulgación de la Constitución de 1978 (1978) y con ella de los principios de autonomía universitaria, recogido en el artículo 27.10, y de competencia estatal para regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos universitarios, que se formula en el artículo 194.1.30, da soporte a esta realidad que, en opinión de Infante Díaz (2010), “podría parecer contradictoria” (p. 264). En nuestra opinión no existe esta contradicción, al contrario; se justifica por el interés del Gobierno en asegurar una capacitación mínima de los profesionales que van a ejercer un trabajo determinado, tanto más cuando la reconoce mediante un título que se les otorga y tiene validez en todo el territorio nacional. Resulta interesante, no obstante, la consideración de este autor acerca de esta autonomía como “autonomía tutelada” (p. 259)

La incidencia de esta reforma en la Universidad Francisco de Vitoria y su Plan de Formación Humanística se resumiría en que recién iniciada la actividad del Centro de Enseñanza Superior *Francisco de Vitoria* adscrito a la Universidad Complutense de Madrid por Real Decreto 1730/1994, de 29 de julio (Real Decreto 1730/1994, 1994), concretamente durante el primer curso de impartición de sus primeras cuatro titulaciones (Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, secciones de Economía General y Economía de la Empresa; Licenciado en Derecho y Licenciado en Ciencias de la Comunicación, sección Periodismo) se cumple el plazo marcado por los reales decretos que establecen los correspondientes títulos universitarios.

En la siguiente tabla se recogen los títulos y reales decretos citados.

Tabla 1: Relación de títulos y disposiciones legales que los regulan

Título	Disposición
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	Real Decreto 1421/ 1990 de 26 de octubre
Licenciado en Derecho	Real Decreto 1424/ 1990 de 26 de octubre
Licenciado en Economía	Real Decreto 1425/ 1990 de 26 de octubre
Licenciado en Periodismo	Real Decreto 1428/ 1991 de 30 de agosto

Fuente: Elaboración propia

En los planes de estudio elaborados, de acuerdo a la estructura anterior a la promulgación de la LRU, las materias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria se definieron como *Asignaturas Propias* o *Materias Propias*, en contraposición a las Materias o Asignaturas Oficiales de los planes de estudio de la Universidad Complutense de Madrid. Esta consideración, única posible en aquel momento, situaba a estas materias en un plano de inferioridad con respecto a las asignaturas *oficiales* por dos motivos fundamentales:

1. La obtención del título oficial de la Universidad Complutense de Madrid no estaba condicionado a la superación de estas asignaturas.
2. El contenido de las asignaturas no tenía una relación directa con la formación, digamos, *técnica*, que proporcionaban el resto de las asignaturas, lo que suponía que la motivación de los alumnos hacia el estudio de estas materias fuese, en muchos casos, baja.

El profesorado se enfrentaba a dificultades importantes para lograr que los alumnos siguiesen las clases y participasen activamente en ellas, había un nivel considerable de alumnos suspensos o no presentados en estas asignaturas y los que decidían no cursar este plan, no eran pocos.

Aunque la modificación de los planes de estudio se produjo en el curso académico 1995-1996, la primera promoción de estudiantes del Centro Universitario Francisco de Vitoria cursó sus estudios en este régimen, lo que hizo que conviviesen dos organizaciones diferentes durante los primeros cinco años de funcionamiento. A este problema hay que añadir uno más: la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid no presentó la modificación del plan de estudios en el plazo fijado por el Real Decreto correspondiente, por lo que durante cinco cursos consecutivos las asignaturas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria podían tener carácter Propio, de Libre Configuración o Genéricas, lo que produjo no pocas confusiones.

En lo que se refiere a la organización de los planes de estudios posteriores a la LRU, los cambios más importantes fueron los siguientes tal y como se recoge en el Real Decreto 1497/ 1987 de 27 de noviembre por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Real Decreto 1497/ 1987, 1987). Posteriores reales decretos introdujeron modificaciones que iremos citando a medida que vayan apareciendo relacionadas con el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

1. Las enseñanzas se contabilizan en créditos. El crédito equivale a 10 horas de enseñanza teórica. Así, el peso de las asignaturas dentro de los planes – y, por tanto, la importancia de las mismas en la formación del universitario – se valoraba por el número de créditos de las mismas. También la asignación presupuestaria a los departamentos, quienes con la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica 11/1983, 1983) pasan a asumir la responsabilidad de la docencia en una o varias áreas de conocimiento afines, lo que generaría no pocas *discrepancias* entre estos. El Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial (Real Decreto 614/1997, 1997), supuso una modificación importante, al establecer que las asignaturas de impartición anual debían tener una duración mínima de 9 créditos y las asignaturas de impartición cuatrimestral una duración de 4,5 créditos, independientemente del carácter de las mismas.

2. Aparece una nueva clasificación de materias y asignaturas:

- **Troncales:** materias de obligada inclusión en todos los planes de estudio que conduzcan a una misma titulación oficial; suponen, mínimo, el treinta por ciento de la carga lectiva del primer ciclo y el veinticinco por ciento de la carga lectiva del segundo ciclo; pueden organizarse en disciplinas o asignaturas concretas.

- **Obligatorias:** asignaturas libremente establecidas por cada universidad y que los alumnos deben cursar obligatoriamente; es un *margen* que se ofrece a la universidad para diferenciarse del resto en la formación concreta ofrecida en un título.

- **Optativas:** como las asignaturas obligatorias, las ofrece la universidad para que el alumno las escoja libremente.

- **Libre elección:** estas materias se presentan como créditos que el alumno configura a su elección, seleccionando entre materias ofrecidas por la universidad o por otra universidad con la que se ha establecido convenio; también se contemplan otro tipo de actividades, pero siempre deben ser propuestas por la universidad; la carga lectiva de estas asignaturas no será inferior al diez por ciento de la carga lectiva del plan.

3. La duración de los estudios se fijaba entre los 180 y los 275 créditos en el caso de las diplomaturas; entre los 300 y los 450 créditos en el caso de las licenciaturas y entre los 120 y los 180 créditos en el caso de los estudios de *solo segundo ciclo*. Además, se permitía a la universidad fijar la duración del primer ciclo de los estudios en un mínimo de dos años y un máximo de tres. Este punto se modificó por el Real Decreto 779/ 1998 de 30 de abril (Real Decreto 779/1998, 1998), que fija que el número máximo de materias troncales o las asignaturas en que se hubiesen desdoblado, materias obligatorias y materias optativas, que se impartan simultáneamente no puede exceder de seis.

Esta nueva estructura afectó a la organización del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en los siguientes aspectos:

- La aparición de las asignaturas de Libre Elección permitió impartir materias del plan de estudios de Licenciado en Filosofía, tales como Lógica I, Teoría de la Argumentación, Antropología I, Teoría del Conocimiento, Ética I y Ética II. Esto supuso que los alumnos, obligatoriamente, debían cursar y superar estas materias para poder obtener su título oficial. La impartición de materias o asignaturas de Libre Elección, pertenecientes a planes de estudio distintos del que cursaba el alumno, exigía el seguimiento riguroso de la programación de dicha materia o asignatura, lo cual, requirió de los profesores un esfuerzo importante para, respetando los objetivos y contenidos fijados en dichos programas, no perder de vista los objetivos del PFHUFV.

Relacionado con lo anterior, se establecieron las llamadas asignaturas *Genéricas*, una nueva tipología dentro de las asignaturas de Libre Elección. Estas asignaturas podían ser propuestas a la universidad por los centros – facultades, colegios universitarios o centros universitarios – dependientes de ella y recibían la misma consideración académica que las asignaturas de Libre Elección. En este grupo se encontraba, por ejemplo, la asignatura de *Introducción a la Teología*, que no formaba parte de ningún plan de estudios de la Universidad Complutense de Madrid.

Algunas asignaturas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria mantuvieron su carácter de Materias Propias, bien por no tener un equivalente en las asignaturas de los

planes de la Universidad Complutense de Madrid, bien por haberse cubierto la carga lectiva asignada a las materias de Libre Elección en dichos planes.

- La Universidad Complutense de Madrid determinó reducir la duración del primer ciclo de sus títulos, optando por una duración de dos años. Esto supuso tener que reorganizar la estructura del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, variándose el orden de impartición de las asignaturas y llegando a darse el caso de asignaturas que dependiendo del plan de estudios, se impartían en primer o en cuarto curso. El caso más llamativo es el de la asignatura *Lógica I*, pensada como base para la adquisición de hábitos de pensamiento riguroso necesario para la comprensión del resto de las materias del plan. En la mayoría de las titulaciones se impartía en primer curso; en el caso del título de Licenciado en Economía, se impartía en cuarto curso. Cuando entró en vigor el Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (Real Decreto 779/1998, 1998), fue necesario volver a organizar el Plan, con los correspondientes problemas para los estudiantes con asignaturas suspensas de cursos anteriores.

Las cuatro titulaciones oficiales iniciales pasaron a ser seis en los años sucesivos con la incorporación de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual y la Diplomatura en Ciencias Empresariales. A ellas se sumó un programa que como doble titulación, ofrecía a los estudiantes la posibilidad de obtener la Licenciatura en Derecho y la Licenciatura

en Administración y Dirección de Empresas, a través de un proceso de convalidación de asignaturas de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre (Real Decreto 1497/ 1987, 1987) y sus posteriores modificaciones.

La organización del Plan seguía la siguiente estructura.

Tabla 2: Asignaturas del Plan de Formación Humanística del Centro Universitario Francisco de Vitoria

TITULACIÓN	1º	2º	3º	4º	5º
Diplomatura en Ciencias Empresariales (Plan 2000)	Antropología Fundamental Antropología Fundamental II	Dialéctica y Oratoria Filosofía Fundamental	Ética General Introducción a la Teología		
Diplomatura en Ciencias Empresariales (Plan 2001)	Dialéctica y Oratoria Antropología Fundamental I	Filosofía Fundamental Antropología Fundamental II	Introducción a la Teología Ética General		
Administración y Dirección de Empresas (Plan 1994)	Antropología I Lógica I	Tª de la Argumentación Antropología II	Tª del Conocimiento I Ética I	Ética II Introducción a la Teología	
Administración y Dirección de Empresas (Plan 2000)	Antropología Fundamental I Sistemática de la Filosofía	Antropología Fundamental II Dialéctica y Oratoria	Filosofía Fundamental Ética General	Ética Social Introducción a la Sagrada Escritura	Introducción a la Teología El Hombre en el Cosmos y la Historia
Economía (Plan 1994)	Antropología I Lógica I	Tª de la Argumentación Antropología II	Tª del Conocimiento I Ética I	Ética II Introducción a la Teología	
Economía (Plan 1995)	Antropología I	Antropología II	Tª del Conocimiento I Ética I	Lógica I Teoría de la Argumentación	
Derecho (Plan 1995)	Antropología I Lógica I	Tª de la Argumentación Antropología II	Tª del Conocimiento I Ética I	Ética II Introducción a la Teología	Deontología Profesional Introducción a la Teología
Derecho (Plan 1993)	Antropología I Lógica I	Tª de la Argumentación Antropología II	Tª del Conocimiento I Ética I	Ética Social Escritura	Deontología Profesional Introducción a la Teología
Derecho (Plan 2000)	Antropología I Sistemática de la Filosofía	Teoría de la Argumentación Antropología II	Tª del Conocimiento I Ética I	Ética Social Introducción a la Sagrada Escritura	Deontología Profesional Intr. a la Teología
Excellens (Plan 2000)	Antropología Fundamental I	Dialéctica y Oratoria	El Hombre en el Universo y en la Historia El Hombre en el Universo y la Historia		El Hombre y la cuestión de Dios
Excellens (Plan 2001)	El Hombre, Persona y Entorno (Antropología Fundamental I)	Dialéctica y Oratoria	Ética General		El Hombre y la cuestión de Dios
	Pensamiento Lógico (Sistemática de la Filosofía)				
Comunicación Audiovisual (Plan 1996, 1997 y 1999)	Antropología Fundamental I Sistemática de la Filosofía	Dialéctica y Oratoria Antropología Fundamental II	Ética General Filosofía Fundamental	Ética de la Imagen Información Religiosa	Fundamentos de Teología
Periodismo (Plan 1995)	Sistemática de la Filosofía Antropología Fundamental I	Antropología Fundamental II Dialéctica y Oratoria	Filosofía Fundamental Ética General	Información Religiosa Información Religiosa	Fundamentos de Teología
	Sistemática de la Filosofía	Antropología Fundamental II	Filosofía Fundamental		

Fuente: *Elaboración propia*

3.2 El Plan de la Universidad Francisco de Vitoria (desde 2003 a la actualidad).

La Ley 7/ 2001 de 3 de julio, de Reconocimiento de la Universidad Privada *Francisco de Vitoria* (Ley 7/2001, 2001) supone un hito importantísimo en la vida de esta institución, considerado por muchos como la mayoría de edad del proyecto.

La exposición de motivos de esta ley señala con claridad que la Universidad Francisco de Vitoria no es un proyecto “*ex-novo*”, sino que este reconocimiento se produce a partir de la transformación del actual Centro de Enseñanza Superior «Francisco de Vitoria» adscrito a la Universidad Complutense de Madrid” y que

No obstante, en la estimación positiva sobre el reconocimiento de la referida Universidad no se ha valorado únicamente el cumplimiento de la normativa vigente, sino especialmente la incidencia de la nueva Universidad en el sistema de enseñanza universitaria madrileña, apreciando que supone, por una parte, la continuidad del proyecto docente que el actual Centro Adscrito viene llevando a cabo y cuyo desarrollo exige un marco legal e institucional más amplio y por otra, que permitirá asimismo el desarrollo de los objetivos y programas de investigación propuestos (Ley 7/2001, 2001).

Citamos el texto de la ley y nos permitimos hacer un pequeño apunte sobre este aspecto que aunque pudiera parecerlo, no es menor dentro del propósito de la tesis. Tiene especial relevancia el hecho de que la Universidad Francisco de Vitoria se considere una continuación de un proyecto docente – el del Centro de Estudios Superiores Francisco de Vitoria – y que esta norma se dicte para permitir el desarrollo del mismo, dotando un marco legal de amplitud suficiente. Sostenemos

en este trabajo que el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria es el mismo desde que comenzó la actividad del Centro Universitario Francisco de Vitoria Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Consideramos este comentario en la norma como ratificación de lo señalado.

La Universidad Francisco de Vitoria comenzó su actividad con los siguientes Centros y titulaciones:

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Licenciado en Comunicación Audiovisual.

Licenciado en Periodismo.

Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Licenciado en Administración y Dirección de Empresas.

Licenciado en Economía.

Diplomado en Ciencias Empresariales.

Diplomado en Turismo.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Licenciado en Derecho.

Facultad de Ciencias Biosanitarias

Licenciado en Bioquímica.

Facultad de Ingeniería, Informática y de las Telecomunicaciones

Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas.

Estas diez titulaciones iniciales llegaron a ser veinte en el momento en el que se produjo la transición de los planes de estudio diseñados de acuerdo a la regulación de la Ley de Reforma Universitaria a los elaborados de acuerdo a la regulación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (Ley Orgánica 6/2001, 2001).

Estas titulaciones son las siguientes:

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Licenciado en Comunicación Audiovisual.

Licenciado en Periodismo.

Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.

Licenciado en Bellas Artes

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Licenciado en Administración y Dirección de Empresas

Licenciado en Economía

Diplomado en Ciencias Empresariales

Diplomado en Turismo

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Licenciado en Derecho.

Maestro, especialista en Educación Física

Maestro, especialista en Educación Primaria

Maestro, especialista en Educación Infantil

Facultad de Ciencias Biosanitarias

Licenciado en Bioquímica.

Licenciado en Biotecnología

Diplomado en Enfermería

Diplomado en Fisioterapia

Facultad de Ingeniería, Informática y de las Telecomunicaciones

Ingeniero Informático

Ingeniero Técnico en Informática de Gestión

Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas.

Arquitecto

Este reconocimiento y el inicio de la actividad de la Universidad Francisco de Vitoria como entidad independiente de la Universidad Complutense de Madrid traen consigo una nueva configuración del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Si tuviésemos que utilizar un término que describiese este plan este sería el de la *estabilidad*. Efectivamente, en los años en los que la Universidad Francisco de Vitoria impartió sus enseñanzas de acuerdo a la regulación del RD 1497/1987 de 27 de noviembre (Real Decreto 1497/ 1987, 1987), tanto las materias como los objetivos y contenidos de las mismas apenas experimentaron cambios. Salvo excepciones – diplomaturas frente a licenciaturas o estudios de solo segundo ciclo – la estructura de la Formación Humanística era la misma en todas las titulaciones, lo que permitía, por ejemplo, que los estudiantes que cambiasen de titulación por la razón que fuera, no tuviesen que cursar de nuevo estas materias, o que los resultados de la evaluación docente permitiesen realizar

los cambios o ajustes necesarios en la asignación de profesorado, para alcanzar mejor los objetivos marcados.

Sin embargo, esta estabilidad estaba llamada a desaparecer. La Universidad española se enfrentaba a uno de los retos más importantes de su historia reciente. Este reto no es otro que la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), definido en la Declaración de Bolonia y posteriores.

El proceso de Bolonia es el nombre con el que comúnmente se conoce el proceso de implantación del EEES que se inicia, precisamente con la firma de la Declaración de Bolonia, a la que nos referíamos anteriormente, en el año 1999. Esta Declaración sirvió como punto de partida al proceso de convergencia entre universidades que tenía, entre otros, los objetivos de facilitar el intercambio de titulados y adaptar mejor el contenido de las titulaciones para responder a las demandas de una sociedad en cambio permanente.

Este proceso aporta como iniciativa más importante el cambio en el foco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, como se ha descrito en capítulos anteriores, hasta la implantación del EEES, la medida de la carga lectiva de las distintas asignaturas era el crédito, equivalente a 10 horas de docencia, teórica o práctica, o actividades equivalentes. El EEES trae el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*), que mide la actividad académica en horas de trabajo del alumno. Así, un crédito ECTS equivaldrá a 25 horas de trabajo del alumno, trabajo que puede realizarse de forma presencial en clase o en la universidad o bien de forma no presencial. Junto con ello, la aparición en el panorama universitario del

concepto de competencia frente a los de contenido y objetivo, centro del proceso hasta este momento.

El marco normativo que soporta esta adaptación en España es la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (Ley Orgánica 6/2001, 2001), modificada en algunos aspectos por la Ley Orgánica 4/ 2007, de 12 de abril (Ley Orgánica 4/2007, 2007). En concreto, el título VI de la citada Ley, define cuál debe ser la estructura de las enseñanzas y títulos oficiales impartidos y expedidos por las universidades de acuerdo al proceso de convergencia con los principios definidos en las declaraciones que dan lugar a la implantación del EEES.

En su redacción original, la LOU propone una Universidad nueva para tiempos nuevos. La exposición de motivos presenta un marco de referencia que es el de la sociedad del conocimiento, implantada progresivamente y para el que la sociedad del momento no se encuentra preparada. La Universidad debe ser la instancia que consiga no solo formar profesionalmente a los estudiantes sino, además, *articular* esta sociedad marcada por las transformaciones vertiginosas en los ámbitos social y económico. Precisamente de cara a afrontar estos cambios y transformaciones, la ley propugna

Una formación permanente a lo largo de la vida... como modo de autorrealización personal, reconociendo que una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación e interpretación (Ley Orgánica 6/2001, 2001)

En este apartado de la ley vemos claramente, en nuestra opinión, referencias a competencias que van más allá del aprendizaje de contenidos o el desarrollo de habilidades; la capacidad de ordenar e interpretar la información para transformarla en conocimiento – nos permitimos señalar la relación existente entre esta idea y el pensamiento constructivista de Piaget – exige el desarrollo de la capacidad de análisis y de pensamiento reflexivo y crítico, por citar alguna de ellas. Estas competencias se recogerán como competencias genéricas – capacidades transferibles o transversales – en los *Libros Blancos* de los títulos elaborados a partir de las investigaciones realizadas dentro del proyecto *Tuning*.

Es clara la intención de la Ley en relación con la implantación del EEES. Así se recoge en la *Exposición de Motivos* cuando se indica que:

La sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales (Ley Orgánica 6/2001, 2001).

Cinco años después de la promulgación de la LOU, tres años antes de la fecha marcada por los responsables europeos de educación superior como límite para la implantación definitiva del EEES – fin de la primera década del siglo XXI – se promulga la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Ley Orgánica 4/2007, 2007) que introduce modificaciones en la LOU como respuesta a la necesidad de

“armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del EEES y al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida” (Ley Orgánica 4/2007, 2007). Para ello, se establece que las enseñanzas universitarias se estructuren en tres ciclos: Grado, Master y Doctorado.

La concreción de estas disposiciones se realiza a través del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007, 2007). El preámbulo del Real Decreto reconoce a las universidades la capacidad para crear y proponer las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujetarse a un catálogo previo fijado por el Gobierno como se había hecho hasta este momento y, con ello, la personalidad de las universidades, al promover la “diversificación curricular” y “su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades” (Real Decreto 1393/2007, 2007).

Flexibilidad y diversidad son elementos sobre los que se apoya esta propuesta normativa. Se busca con ellos responder mejor a las demandas de la sociedad en un contexto cambiante y abierto. Este enfoque, novedoso, en nuestra opinión, favoreció en su momento la inclusión del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria dentro de los planes de estudio oficiales de las distintas titulaciones.

Se indica claramente que “los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional

enfoque basado en contenidos y horas lectivas” (Real Decreto 1393/2007, 2007), lo que, en nuestra opinión, insta a las universidades a seguir la propuesta del programa *Tuning* en lo referido a la enseñanza en la Universidad.

En relación con el que es el objeto fundamental de estudio de esta investigación, el Plan de Formación Humanística de los estudios de grado de la Universidad Francisco de Vitoria, el artículo 12 del Real Decreto que estamos analizando, incluye aspectos de importancia máxima, en nuestra opinión.

El primero de ellos, junto con la duración de los Grados – entre 180 y 240 créditos, equivalentes a 3 o 4 años académicos –, es que los títulos contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante de un título debe adquirir y que tiene relación con aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado y otras actividades formativas.

En lo que se refiere a los aspectos básicos de la rama de conocimiento a los que nos referíamos más arriba señala, que los títulos deben adscribirse, a propuesta de la Universidad, a una de las siguientes ramas de conocimiento: *Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas o Ingeniería y Arquitectura*. Asimismo se indica que los planes de estudio deben contener un 25% de créditos de *formación básica* – 60 créditos para los títulos con 240 créditos de duración; 45 para los de 180 créditos – que, además, deberán estar vinculados a una serie de materias relacionadas con las distintas ramas de conocimiento enumeradas. Esta formación básica debe ofertarse a los alumnos durante la primera mitad del plan de estudios y concretarse en asignaturas con un

mínimo de 6 créditos cada una. En nuestra opinión, es importante señalar que el Real Decreto indica de forma explícita que estas materias deben tener “carácter básico para la formación inicial del estudiante o carácter transversal” (Real Decreto 1393/2007, 2007).

Consideramos interesante en este punto presentar la relación de materias básicas recogidas en el anexo II del Real Decreto que estamos analizando dado que muchas de ellas tienen una fuerte vinculación con los estudios de Humanidades base de un PFHUFV como podría ser el de la Universidad Francisco de Vitoria.

La siguiente tabla recoge esta relación.

Tabla 3: Relación de materias básicas por Rama de Conocimiento

Rama de conocimiento	Materias	
Artes y Humanidades	Antropología	Idioma Moderno
	Arte	Lengua
	Ética	Lengua Clásica
	Expresión Artística	Lingüística
	Filosofía	Literatura
	Geografía	Sociología
	Historia	
Ciencias	Biología	Matemáticas
	Física	Química
	Geología	
Ciencias de la Salud	Anatomía Animal	Estadística
	Anatomía Humana	Física
	Biología	Fisiología
	Bioquímica	Psicología
Ciencias Sociales y Jurídicas	Antropología	Empresa
	Ciencia Política	Estadística
	Comunicación	Geografía
	Derecho	Historia
	Economía	Psicología
	Educación	Sociología
Ingeniería y Arquitectura	Empresa	Informática
	Expresión Gráfica	Matemáticas
	Física	Química

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída del RD. 1393/2007 de 29 de octubre

La disposición a la que nos estamos remitiendo en esta parte del trabajo indica, que los grados deben recoger al menos un 60% de los créditos de Formación Básica de materias de la rama de conocimiento a la que se adscriben; el 40% restante pueden ser de la misma o de otra rama de conocimiento. Este aspecto permitió incluir asignaturas de formación en Humanidades en todos los grados de la Universidad Francisco de Vitoria, incluso en aquellos en los que podría pensarse

que estas materias tendrían un encaje más difícil como son los grados de las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud o Ingeniería y Arquitectura.

Unido a lo señalado, la opción clara por una enseñanza basada en competencias y la formulación de una serie de competencias de carácter genérico entendidas como capacidades transferibles, que se ha analizado ya en un capítulo anterior, abrió posibilidades de integración de aquellas competencias formuladas en los documentos fundacionales a los que nos referíamos anteriormente.

El Plan de Humanidades diseñado para los grados se dividiría en siete asignaturas que se cursarían a lo largo de los cuatro años de duración de los distintos grados. Estas asignaturas que se recogen en la siguiente tabla adoptarían distintos nombres dependiendo de los grados debido a la necesaria adecuación a las características propias de los mismos. Para cada una de estas asignaturas se fijaron competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras son las capacidades transferibles definidas en *Tuning*. Las competencias específicas están relacionadas con el saber, saber hacer y saber ser – conceptos, procedimientos y actitudes – propios del marco competencial.

A continuación se presenta la organización de asignaturas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Se indican asimismo las distintas denominaciones que han tomado en los diferentes grados y las competencias genéricas que se proponen en cada una de ellas.

Tabla 4: Materias y competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria

COMPETENCIAS											
CURSO	MATERIA	Pensamiento analítico, sintético, reflexivo, crítico, teórico y Práctico.	Expresión oral y escrita.	Resolución de problemas y la toma de decisiones.	Aplicación de procedimientos.	Aprender a aprender.	Gestión de la información.	Gestión del tiempo.	Comunicación interpersonal.	Sentido y compromiso éticos.	Orientación al logro personal.
1º	FILOSOFÍA APLICADA (Ser Universitario): Gestión del Conocimiento, Filosofía Aplicada, Introducción a los Estudios Universitarios	X	X	X	X	X	X	X	X		
2º	HISTORIA DEL PENSAMIENTO (Ideas y Creencias del hombre actual)	X	X		X	X	X	X	X		
	ANTROPOLOGÍA FUNDAMENTAL: Hombre Familia, Escuela y Sociedad. Antropología General, Antropología Fundamental I, Antropología Fundamental II, Antropología Fundamental, Antropología Aplicada, Antropología	X							X	X	X
3º	HISTORIA DE OCCIDENTE: Historia Occidental, Historia del Derecho en Occidente, Historia de Occidente I, Historia de Occidente II, Historia de Occidente	X							X	X	
	ÉTICA Y DEONTOLOGÍA: Ética y uso responsable del videojuego, Ética y Legislación, Ética y Deontología Profesional, Ética y Deontología, Ética y Bioética, Ética General, Ética, Legislación y Gestión Sanitaria, Bioética, Bioética Avanzada, Bioética y Deontología Profesional	X							X	X	X
4º	INTRODUCCIÓN A LA TEOLOGÍA: Ciencia, Fe y Razón, Doctrina Social de la Iglesia, Educar desde el Evangelio, Fundamentos del Cristianismo, Historia de las Religiones, Introducción a la Teología, Introducción a la Teología Fundamental: el Hombre y la Cuestión de Dios, Introducción a la Teología I, Introducción a la Teología II, Introducción a la Teología: el Hombre y la Cuestión de Dios, Religiones y Gastronomía	X							X	X	

Fuente: Elaboración propia

Como conclusión a este capítulo creemos conveniente señalar lo siguiente:

- La formación en Humanidades en la Universidad Francisco de Vitoria se concibe como núcleo de una propuesta educativa. Como tal, se ha considerado siempre irrenunciable. Ello ha llevado a realizar esfuerzos importantes para lograr la integración no solo formal sino de fondo de esta formación en los planes de estudio oficiales de los distintos grados.
- Esta formación persigue la adquisición y el desarrollo por parte de los estudiantes de unas capacidades, habilidades y hábitos de pensamiento; mucho más próximos a la concepción actual de competencia que a los objetivos y contenidos base de la formación universitaria hasta la implantación del EEES.
- Atendiendo a lo señalado, y en nuestra modesta opinión, el EEES ha supuesto un antes y un después en la integración de la Formación Humanística en los distintos títulos; todo ello a pesar de las dificultades a las que ha habido que enfrentarse en la verificación de las titulaciones
- El Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria ha sido siempre el mismo, pese a los cambios que aparentemente ha sufrido a lo largo del tiempo. Esta afirmación se basa en que los objetivos que se han perseguido han sido siempre los mismos y los objetivos son la base de cualquier propuesta formativa.

Jacques Maritain en su obra *La Educación en la Encrucijada* (1993) muestra como causa fundamental de la debilidad de la educación actual la pérdida de vista

del fin de la educación frente a los medios. Dirá el mismo Maritain en esta obra que el primer gran error del que la educación debe precaverse es el olvido o desconocimiento de los fines (p. 15).

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD.

4. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD.

En el presente capítulo se presentará un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias en el que se pueda encuadrar como marco, el proceso evaluativo de determinación del grado de consecución de los objetivos del programa de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, y su reflejo en el desempeño profesional de los estudiantes. Qué son las competencias, qué tienen de específico con respecto a conceptos semejantes, cómo se desarrollan – si es que son susceptibles de desarrollarse – y cómo se mide su presencia en los estudiantes, son cuestiones que siguen requiriendo ser puntualizadas, pese a que el concepto competencia lleva implantado en el sistema universitario europeo más de una década y a que todos los colectivos implicados en la formación universitaria se han acostumbrado a su uso cotidiano, sospechamos, sin tener siempre clara conciencia acerca de lo que son.

Por tanto, aclarar el concepto competencia y sus implicaciones tiene mayor importancia, si cabe, en este trabajo en el que, como línea metodológica, se ha llevado a cabo un proceso de *transformación* en competencias de los objetivos de las asignaturas del programa de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, inserto en los planes de estudio de las titulaciones anteriores a 2010, tal y como se regulan en la estructura propuesta por los acuerdos de Bolonia y siguientes.

A partir del curso 2010-2011, los planes de estudio de la Universidad Francisco de Vitoria se organizan de acuerdo a las directrices del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (Real Decreto 1393/2007, 2007), por el que se

establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Estos nuevos planes de estudio recogen la organización en competencias, por lo que la transformación a la que nos referíamos no ha sido necesaria.

No es, por tanto, un capítulo menos importante. Al contrario, debe mostrar aquellos aspectos que hemos tenido en cuenta a la hora de proceder a dicha *transformación* y ser el sustento teórico que permita justificar las decisiones tomadas a este respecto.

Se comenzará haciendo un recorrido por los orígenes y fundamentación del modelo de enseñanza basada en competencias con referencia a la enseñanza universitaria intentando mostrar las bases que justifican su implantación; a continuación se realizará una caracterización del concepto competencia para finalizar mostrando las tipologías de competencia y su relación con las competencias del PFHUFV.

4.1. Breve recorrido en busca de los orígenes.

Es imposible definir el modelo de Formación Basada en Competencias, qué es una competencia en los niveles de formación universitaria, sin remitirnos a los orígenes del concepto, que se encuentran en niveles preuniversitarios y en formación profesional de carácter específico. Por ello va a ser necesario remontarse en el tiempo para llegar a comprender cuál es el origen de la concepción actual y de las dificultades y, con ello, de las discrepancias que ha generado su inclusión en los estudios universitarios. Conocer y entender esto, puede sernos de gran ayuda a la hora de determinar su selección, formulación y los métodos y criterios con que vamos a proceder a la evaluación de su consecución.

La literatura en torno a la cuestión del origen del concepto de competencia y su integración en la educación, salvo alguna excepción, coincide en situarlo en un momento histórico y geográfico concretos: Estados Unidos, década de 1960. El marco: la formación profesional. Hay autores como Hyland (1995), que se remiten a los años veinte del siglo pasado para encontrar esta preocupación en un movimiento denominado *eficiencia social* que buscaba mejorar la *eficiencia* de la formación profesional con la preparación de los técnicos que las empresas necesitaban; con la oferta de formación que las mismas empresas indicaban. Formar empleados *a medida* de las necesidades de los empleadores parecía ser el lema de esta iniciativa. Siendo esto cierto, parece ser que esta propuesta alcanzó su momento de máximo impacto con la reforma arrancada desde el Departamento de Educación del Gobierno de los Estados Unidos para mejorar la capacitación inicial de los maestros. Esta reforma se inicia con la convocatoria de un concurso de propuestas para la selección de nuevos modelos de formación del profesorado que incluyan, como condición *sine qua non*, un modelo de educación basado en competencias. Dicha convocatoria, como señala De la Orden (2011), debía incluir objetivos formativos conductuales, conductas docentes mensurables y enfoque sistémico. El propósito era contar con una variedad amplia de conjuntos de especificaciones que pudiesen ser utilizados a modo de guía para desarrollar programas de formación de maestros con criterios de eficacia. Tal y como señala Hyland (1995) esta iniciativa tuvo amplia repercusión en el Reino Unido y en países de habla inglesa como Australia y Nueva Zelanda, bajo el título de *Competency Based Education and Training* (CBET).

Es difícil no identificar en esta propuesta un marcado matiz conductista, que es, precisamente, lo que sus detractores han esgrimido en su contra. Efectivamente, elaborar un repertorio de conductas sin referencia alguna a los procesos psicológicos que sustenten su expresión, nos remite de forma casi automática al esquema cerrado y mecanicista *estímulo – respuesta* propio del conductismo y, de paso, nos permite entender el rechazo que ha podido despertar en algunos profesores y alumnos universitarios un enfoque de enseñanza basado en competencias.

Entender la formación de este modo, sin un análisis más profundo, puede llevar a asimilarla, en buena medida, a un entrenamiento que tendrá como objetivo final el despliegue *mecánico* de una serie de conductas deseables o esperadas, de cara al logro de un fin (productivo).

La incapacidad de las propuestas formativas elaboradas a partir de estos listados de conductas para *entregar* a los empleadores los empleados que necesitaban, ayudó a alimentar el rechazo hacia este enfoque.

La reacción por parte de los seguidores de la CBET no se hizo esperar. Pronto se abandonó el enfoque conductista y se sustituyó por un concepto de competencia que englobaba no solo conductas sino también conocimientos, actitudes, destrezas y valores, lo que lo aproximaba a una visión más humanista de la educación.

Pese al cambio de orientación citado, en los años 70 y 80 del siglo XX se comienzan a promover enfoques formativos que vuelven a tomar como referencia las competencias laborales.

El principal de ellos es el promovido por McClelland, psicólogo norteamericano quien, al frente de la consultora McBer consulting, desarrolló un trabajo de definición de competencias orientado a la selección y formación de agregados culturales para las embajadas de Estados Unidos, por encargo del Departamento de Estado. El contexto socio-político de la época y las tensiones existentes entre la Unión Soviética y Estados Unidos convirtieron a estos agregados culturales (*Foreign Service Officers*) en piezas clave para las decisiones de los países *no alineados* en su opción por uno de los dos *bandos*.

El análisis de su desempeño mostró que los criterios seguidos para su selección no eran los que producían mayor impacto en su desempeño. De hecho, y tal como recoge Jericó (2011), la correlación entre ambas variables (valoración alcanzada en los criterios de selección y valoración del desempeño) daba lugar a valores negativos.

El equipo de McBer Consulting emprendió un trabajo con el objetivo de detectar cuáles eran las competencias más importantes de los agregados culturales. El resultado fue la identificación de tres competencias relacionadas con la *empatía con los interlocutores*, las *expectativas positivas de éxito en sus gestiones pese a darse en situaciones adversas* y la *agilidad en la comprensión del funcionamiento de las redes de influencia y poder en el país y las dificultades que pudieran afectar al éxito de su trabajo*. Son competencias que no se enseñaban en las escuelas diplomáticas y que tenían más que ver con actitudes e intuiciones que con conocimientos o con capacidad intelectual. Así, la competencia estaría más

relacionada con aspectos alternativos a la inteligencia o, más bien, pensamos, con la capacidad de aplicar la inteligencia y los conocimientos en situaciones concretas.

En el Reino Unido este sistema de formación para el trabajo comienza a implantarse persiguiendo los objetivos de fortalecer la competitividad, mejorar la flexibilidad de la fuerza laboral con el fin de facilitar su adaptación a los cambios, favorecer la formación continua ligada a las necesidades productivas de las empresas y orientar el sistema educativo hacia la satisfacción de las demandas empresariales, para lo cual se promovieron titulaciones basadas en los niveles de competencia necesarios para los puestos de trabajo ofrecidos por las empresas. Junto con la identificación y la formación en competencias, se crean organismos independientes lo cual hace innecesaria, en muchos casos, la posesión de títulos académicos oficiales. La concreción institucional más importante de este enfoque es el *National Council of Vocational Qualifications* que se crea en el Reino Unido en 1986.

Por su parte, Carabaña (2011), citando a Sala y Planas, refiere el origen del concepto competencia a la respuesta al fracaso del enfoque de la adecuación a las necesidades de los empleadores al que ya nos hemos referido. Este enfoque, tal y como señala Carabaña, tiene su raíz en las economías socialistas y fue adoptado, también en España, con la esperanza de encontrar en él respuestas a las necesidades de desarrollo económico. Como dato curioso señalado por Sala y Planas y recogido por Carabaña en la obra citada, “los titulados de FP no encuentran trabajo como carpinteros, electricistas o albañiles en función de su especialidad, sino en muy variadas ramas industriales en función de su capacidad para transferir a otros

campos la formación especializada adquirida para cualquiera de ellos” (2011, p. 19).

En nuestra opinión, se puede percibir aquí una evolución del concepto de *adecuación* que supera con creces lo limitante de la *respuesta a las necesidades de las empresas*, e incluso el concepto *cualificación* que se había identificado con el repertorio de conductas deseables y tareas específicas, para sustituirlo por *respuesta a las necesidades de la economía en general*, mucho más rica y enriquecedora. No obstante, hay que señalar aquí el riesgo que, a nuestro juicio, entraña esta concepción que considera a la persona como un elemento dentro del tejido productivo o económico, sin duda, y como ya hemos señalado anteriormente citando a Carabaña (2011), heredado de las economías socialistas.

Resulta interesante a nuestro juicio la definición del concepto *adecuación* de la competencia profesional formulada por Caro (2010). En una primera aproximación, *adecuación* sería el grado de similitud que existe entre la competencia y los requerimientos del puesto al que aspira o que desempeña, es decir, cuánto se ajusta lo que la persona aporta a las exigencias del puesto de trabajo. Sin embargo, como señala en el trabajo citado, el concepto *adecuación* puede usarse desde tres perspectivas diversas con intereses también diversos que resumimos aquí. La primera es la del empleador. Contratar las personas adecuadas al empleo incrementa la eficacia y la eficiencia y, por tanto, la productividad; mayor *adecuación* permite esperar mayor productividad. La segunda perspectiva es la de la satisfacción de los empleados. Con algún matiz referido por el autor, que no se recoge aquí por no extender demasiado la referencia, desde este punto de vista

cuanto mayor es la adecuación, mayor es la satisfacción. Finalmente, hay una tercera perspectiva que valora la cuestión desde el punto de vista de la sobrecualificación o sobreeducación y la consiguiente, citando el trabajo de Gobernado Arribas del año 2006, infraocupación.

Es importante reconocer en este punto la dificultad a la que nos enfrentamos al adoptar el enfoque de desarrollo de competencias para evaluar el éxito de un programa formativo como el de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria. Pese a que ha habido una clara evolución en el concepto de competencia, tal y como señalan numerosos autores que se analizarán en este estudio, aún se puede percibir en él un cierto tinte pragmático que complicó mucho la definición de criterios, e indicadores de evaluación del logro de las competencias del programa citado. Este es, precisamente, uno de los aspectos troncales de este desarrollo de investigación. En la resolución de este dilema, puede ser de ayuda alguna aportación de Valle y Manso (2013), quienes, en relación a las *Competencias Clave*, las definen como “el equipaje mínimo para el desarrollo individual, la integración social y la adquisición de las cualificaciones laborales de partida para el desarrollo profesional futuro.” (p. 26). A nuestro juicio, esta concepción incluye un matiz importante que es el de *desarrollo individual*. Se puede aceptar esta aportación referida a las competencias clave, como *punte* que, aunque quizá frágil en lo fundamental –entiéndase esto como *de fundamentación frágil*– puede ayudar a cruzar este ancho y proceloso río del pragmatismo en el que han caído tantas iniciativas educativas.

Estas propuestas, sin embargo, no son las más cercanas en el tiempo ni las que más peso han tenido en la definición del modelo competencial que orienta hoy

en día buena parte de las iniciativas educativas en Europa y el mundo. Hablar hoy de competencias en educación requiere referirse, sin duda, a dos desarrollos. El primero de ellos es el que emana del trabajo realizado por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) en el *Programme for International Student Assessment* (PISA); el segundo, el derivado de la concreción de los acuerdos de los ministros de educación de Europa recogidos en el *Tratado de Bolonia* y sucesivos, orientados a la implantación del *EEES*. En ambos, las competencias se han convertido en referencia necesaria para, por una parte, poder comparar el nivel académico de los estudiantes de los distintos países y el nivel educativo del país, con las consecuencias educativas a nivel interno que conocemos; por otra, para alcanzar los objetivos de transparencia, equiparación de títulos, movilidad de estudiantes y excelencia de las universidades de los países miembros de la Unión Europea, firmantes de estos acuerdos.

Son muchas e importantes las críticas que se han realizado al proyecto PISA. Tienen alto interés, a nuestro juicio las recogidas en el trabajo de Fernández-Cano (2016). Lo referimos aquí porque presenta una crítica dirigida a la metodología de trabajo de PISA. La solidez de la misma y la dureza de las conclusiones haría razonable, al menos considerar seguir la recomendación que lanza el propio autor al final del estudio: “*Sí a PISA, ma non troppo*” (p. 12).

Se analizarán a continuación ambos desarrollos (PISA e implantación del EEES), de forma somera y ciñendo el análisis, en lo posible, a lo relativo a su aportación al concepto actual de competencia.

4.2. El Programa PISA.

Desde los años noventa del siglo XX, la OCDE venía desarrollando el programa conocido como DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), cuyo propósito era determinar los objetivos que cualquier sistema educativo debía desarrollar para asegurar el aprendizaje a lo largo de la vida, teniendo como horizonte los retos que planteaba la sociedad del siglo XXI. La cuestión se centraba en dilucidar cuáles debían ser las competencias que las personas deberían desarrollar para vivir felices en esta sociedad. La idea clave es que

Los individuos deben poder apoyarse sobre «competencias clave» que les permitan adaptarse a un mundo situado sobre el signo del cambio, de la complejidad y la interdependencia. Estas competencias deben ser pertinentes en un entorno donde:

- Las tecnologías evolucionan sin cesar y a un ritmo sostenido y no demandan solo individuos con un dominio puntual de tal o tal proceso sino, igualmente, capacidad de adaptación
- Las sociedades se diversifican y se fragmentan cada vez más, lo que exige a los individuos entrar en contacto con personas con horizontes diferentes
- La globalización crea nuevas formas de interdependencia e implica que las acciones están sometidas a influencias (la competencia económica, por ejemplo) y tienen consecuencias (como por ejemplo la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional. (OCDE, 2004).

El programa DeSeCo como base para la elaboración de los estudios elaborados dentro del Programa PISA, se encuentra recogido en numerosas publicaciones de la OCDE. Esta referencia se ha obtenido de un documento extraído de la página web de la OCDE y traducido del original en francés.

Según este informe, ¿cuáles serían las competencias necesarias para triunfar en la vida y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad?

Estas competencias que el informe denomina *clave*, se agruparían en tres categorías. En primer lugar, afirma el informe, los individuos deben poder servirse de un *largo repertorio de recursos* para interactuar con su entorno. Se trataría no solo de recursos materiales (uso de las tecnologías de la información) sino también recursos socioculturales como la lengua. Deberían tener un dominio suficiente de los mismos para adaptarlos a sus necesidades. En segundo lugar, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos deben *poder relacionarse con los otros*, con personas de procedencias distintas, con grupos heterogéneos. Finalmente, en tercer lugar, deben poder asumir sus responsabilidades para gestionar su vida, situándose en un contexto social más amplio y abierto y *conducirse de modo autónomo*.

Estas categorías, tal y como las concibe el informe, son interdependientes, y, unidas, constituyen una base conceptual que permite identificar y aislar competencias clave.

Señala el informe como elemento fundamental en la definición de estas competencias, la capacidad de reflexionar y de actuar de modo reflexivo, lo que

implica, ser capaz de hacer frente al cambio, extraer aprendizajes de diferentes experiencias y actuar con espíritu crítico (OCDE, 2004, p. 8).

Según el programa DeSeCo (OCDE, 2004), la determinación de estas competencias no es fruto de decisiones arbitrarias sino que está respaldado por un análisis profundo de antecedentes psicosociales relacionados con el éxito en la vida y la contribución al buen funcionamiento de la sociedad. Es importante en este punto recalcar lo señalado: las competencias dentro de este proyecto deben orientarse no solo a evolucionar y crecer en una sociedad compleja como la que se preveía en ese momento; deben ser instrumento para que el individuo responda al logro de los objetivos individuales y colectivos. La suma de las competencias personales debería influir en el logro de los objetivos colectivos que solo pueden ser formulados a partir del consenso entre los países miembros de la OCDE en la definición de los valores comunes. Esta debe ser la base para la selección de competencias. Este acuerdo lleva a reconocer la importancia de los valores democráticos y el desarrollo perdurable, lo que implica que los individuos son capaces y quieren sacar partido a su potencial – desarrollarse – también, de respetar a los otros y de contribuir al desarrollo de una sociedad justa.

En este programa se hace una enumeración de competencias que tienen entre sí tres puntos comunes que se tuvieron en cuenta a la hora de su selección y redacción. Aquellas competencias que no reúnen estos tres puntos fueron desechadas. Los tres puntos a los que nos referimos son los siguientes.

- deben ser deseables y, de acuerdo a criterios medibles, valoradas.

- deben ser útiles en numerosos dominios (profesionales, personales...)
- deben ser aquellas que todos y cada uno de los individuos necesitan; se descartan, por tanto, aquellas competencias que no son útiles más que para un sector de actividad o un estado de vida concreto.

En el resumen ejecutivo del Proyecto DeSeCo, publicado bajo el título *La definición y selección de competencias clave*, estos tres requisitos se presentan del siguiente modo:

1. Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos
2. Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
3. Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Deben ser, por tanto, competencias que cada uno debería aspirar a adquirir y mantener.

Estas competencias clave, que tienen un carácter transversal, tal y como las define el programa DeSeCo, implican la movilización de aspectos cognitivos y prácticos, de habilidades como la creatividad y también de actitudes como la motivación y los valores. Es también importante señalar que estas competencias se pueden adquirir.

Asume el proyecto que las competencias deseadas superan los aprendizajes adquiridos a partir de la enseñanza; no solo se busca que los individuos sean capaces de apoyarse en estas competencias para adaptarse a la realidad que les rodea; al

contrario, se espera que a partir de la adquisición de las competencias desarrollen actitudes innovadoras y creativas, automotivación y autodirección. Estas competencias se despliegan de modo coordinado y diferenciado según la situación. Se entiende que el individuo cuenta con un repertorio de competencias que utiliza en conjunto dependiendo de la situación o el entorno concreto, con diferente intensidad.

Este proyecto considera tres categorías de competencia que se subdividen en nueve competencias clave, tres por cada categoría.

La siguiente tabla recoge este listado de competencias.

Tabla 5: Listado de competencias clave según el proyecto DeSeCo.

CATEGORÍA DE COMPETENCIA	COMPETENCIA CLAVE
1. Servirse de recursos de manera interactiva	1-A La capacidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva
	1-B La capacidad de utilizar el conocimiento y la información de manera interactiva.
	1-C La capacidad para utilizar las tecnologías de manera interactiva.
2. Interactuar en grupos heterogéneos	2-A La capacidad de establecer buenas relaciones con los otros
	2-B La capacidad de cooperar
	2-C La capacidad de gestionar y resolver conflictos
3. Actuar de modo autónomo	3-A La capacidad de actuar en el contexto global
	3-B La capacidad de elaborar y llevar a cabo proyectos de vida y proyectos personales
	3-C La capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus límites y sus necesidades

Fuente: Proyecto DeSeCo; OCDE

Un análisis detallado de estas competencias lleva a percibir su carácter general y transversal, tal y como se fijaba en los tres criterios de elección de las mismas. Efectivamente, los recursos a los que se refiere en la categoría de competencia 1 (*Servirse de recursos de manera interactiva*) valora positivamente la capacidad comunicativa, la interacción con los demás a través del conocimiento compartido y la comunicación utilizando, como medio, las tecnologías de la comunicación.

En el desglose de esta competencia se puede observar cómo pasamos del uso correcto del lenguaje y sus diferentes códigos en situaciones diversas, lo cual aborda aspectos expresivos, en lo que se denominarían *competencias de comunicación*, *competencia en lectura* y *competencia en matemáticas*; a la capacidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva, aspecto que pone en marcha procesos mentales relacionados con la identificación de las necesidades de información, la selección de las fuentes apropiadas, el análisis, síntesis y evaluación de la calidad y valor de la misma.

En un tercer ámbito, se espera de los individuos que sean capaces de utilizar sus destrezas en el manejo de las tecnologías como medio para interactuar con otros, profundizando en el mero manejo de las mismas para, a través de un proceso reflexivo, comprender su naturaleza y su potencial, ajustando su uso a sus propias circunstancias y objetivos.

En lo referido a la categoría de competencia 2, *interactuar con grupos heterogéneos*, se señala la necesidad de “desarrollar habilidades que permitan desenvolverse en una sociedad cada vez más diversa y dividida como base para la

construcción de capital social” (OCDE, 2004, p. 11), como garantía para la superación de la potencial inequidad generada por esta fragmentación en un entorno en el que las relaciones personales se hacen más débiles.

Como en la categoría anterior, el informe pasa de lo más simple a lo más complejo. En este caso, partiendo de la simple habilidad para la relación correcta, basada en la empatía y el manejo efectivo de las emociones – entendida como autoconocimiento y capacidad para interpretar los propios estados emocionales y los de los demás – propone la habilidad para cooperar con los demás, siendo capaz de equilibrar sus metas personales con las del grupo y de compartir el liderazgo para apoyar a otros, para escuchar y presentar ideas, manejar adecuadamente la dinámica del debate y la capacidad para establecer alianzas y mantenerlas en el tiempo.

En el tercer ámbito de esta categoría competencial presenta la capacidad para abordar conflictos y resolverlos teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los otros y proponiendo soluciones en las que ambas partes ganen. Es fundamental, en este ámbito, la capacidad de análisis para identificar los componentes del conflicto y los intereses en juego, y las áreas de acuerdo y desacuerdo y para priorizar las necesidades y metas de los implicados y las posibles renunciaciones que estarían dispuestos a asumir y la capacidad de síntesis, que permitirá reformular la situación conflictiva a partir del trabajo anterior.

La tercera categoría competencial presentada es la *capacidad para actuar de manera autónoma*, entendida esta como la actuación efectiva y responsable en sociedad, la participación en las diferentes esferas, incluidas la vida familiar, laboral

y social. En una sociedad abierta y global, es necesario abrir miras y, al mismo tiempo, centrar los propios proyectos basados en objetivos personales. Debe entenderse como la capacidad de ser uno mismo en un entorno indefinido y cambiante, de creación de una identidad personal que dé sentido a la vida y conduzca al logro de una vida realizada. Esta definición de la propia identidad requiere la reflexión acerca de las propias capacidades y limitaciones y también del entorno en el que se va a desenvolver la vida desde la afirmación del autoconcepto y la traducción de las propias necesidades a actos, elecciones y decisiones.

La complejidad del entorno y su carácter cambiante, a la que se refiere el informe, obligan a la persona a ser capaz de elaborar y comprender patrones que le permitan entender y prever en lo posible el funcionamiento de este entorno, las estructuras, cultura y prácticas presentes en la sociedad, las reglas explícitas o no que rigen su funcionamiento y los códigos morales que los sustentan; asimismo, exigen del individuo la capacidad de elegir diferentes posibilidades de acción.

Esta orientación hacia el futuro a partir de las elecciones realizadas se contempla en el segundo ámbito de esta categoría, e implica una actitud optimista pero asentada en convicciones sólidas, proyecto que debe apoyarse en el conocimiento de los propios recursos y someterse a constante evaluación y reajustes durante su desarrollo. Finalmente en un tercer ámbito, el individuo debería ser capaz de afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades que se encuentran en el fundamento de este proyecto personal de vida.

Las competencias identificadas en este proyecto se miden en los estudiantes de diferentes etapas y niveles en lo que se conoce como informes PISA. PISA

(OCDE, 2008) identifica en la competencia una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. Es difícil, en nuestra opinión, no encontrar semejanzas con los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en la reforma de los años 90 que dio lugar a la promulgación de la LOGSE.

En este sentido, competencia sería la “capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas” (OCDE, 2008, p. 18).

El informe PISA, tal y como se recoge en el informe *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve* (OCDE, 2006), incide, como indica Carabaña (2011), en que la evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Se trata de una evaluación que busca “identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de vida” (p. 20). No interesa... “solo si una persona lee y cuánto lee... sino más bien qué competencia tiene en la lectura; qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos”. (OCDE, 2006, p. 6).

Sin embargo, en este punto, hemos de señalar lo que a nuestro juicio es una contradicción, que con el tiempo se ha ido subsanando. En los primeros informes, las materias clave a las que nos referíamos más arriba, citando la definición de competencia ofrecida en los informes PISA, se consideraban competencias. Se

identificaban tres competencias específicas – lectura, matemáticas y ciencia (OCDE, 2006, p. 6) –, que se dividen en subcompetencias dentro de cada área. Así lo indica Carabaña (2011) al afirmar que en realidad, el término competencia no es un punto de partida bien meditado “sino que se ha ido incorporando a PISA a golpe de improvisación.” (p. 20). En informes sucesivos se fue matizando la medición de las competencias buscando más allá de la simple posesión de conocimientos, la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida real y, junto con lo señalado, la presencia de una serie de competencias que podríamos llamar transversales, que sobrepasan los límites de las disciplinas, tales como la motivación de los estudiantes y otras actitudes hacia el aprendizaje.

Las materias clave definidas por PISA y a las que nos referíamos en la definición de competencia del informe del año 2008, son Matemáticas, Lectura y Ciencias Naturales y la medición de su aplicación se concreta en el carácter de las cuestiones planteadas en las diferentes pruebas. No solo se exige a los alumnos que respondan a cuestiones que podríamos denominar curriculares, en las que se pide la reproducción de conocimientos aprendidos de memoria o de habilidades adquiridas por la repetición de rutinas. Al contrario, las preguntas presentadas tienen relación con la vida de los estudiantes y exigen de ellos poner en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes en contextos muy concretos como pueden ser la interpretación de sentencias o leyes o la realización de cálculos que exigen la aplicación de, por ejemplo, la división o la multiplicación. Yendo más allá, PISA tiene un concepto de competencia que abarca procesos como los de analizar, razonar y comunicar, entendidos como capacidades que todo el mundo tiene, que no puede dejar de usar y que se aprenden más fácilmente de lo que se enseñan.

(Carabaña, 2011). Esta aplicación, además, no puede ser una puesta en marcha de forma aislada de las capacidades adquiridas; al contrario, requiere de una aplicación sinérgica, no solo conjunta de las mismas.

Como aportación más relevante de la propuesta de la OCDE a través del programa DeSeCo de identificación de competencias y su evaluación a través de PISA, cabría señalar la existencia de una serie de competencias que van más allá del dominio de conocimientos y habilidades propias de las disciplinas, que más bien consisten en la aplicación de estos conocimientos y habilidades en situaciones concretas de la vida real y que permiten a los individuos desenvolverse en el entorno profesional y social de modo eficaz y eficiente.

Como resumen a lo recogido en este punto respecto al concepto competencia según el programa DeSeCo,

1. Competencia sería, la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas.
2. Estas capacidades se aprenden más fácilmente de lo que se enseñan.
3. Tienen su punto de partida y se orientan, hacia la búsqueda del aprendizaje a lo largo de la vida como objetivo de la educación
4. Persiguen la adaptación de los individuos a un mundo abierto, global y en cambio constante

5. Dan una importancia máxima a la capacidad de reflexionar y de actuar de manera reflexiva
6. Tienen un carácter general y transversal, en tanto en cuanto movilizan aspectos cognitivos y prácticos, habilidades y actitudes
7. Van más allá del dominio de conocimientos y habilidades; en realidad, las competencias, según este planteamiento, consisten en la aplicación de estos conocimientos y habilidades en situaciones de la vida real en diferentes entornos, buscando un desempeño eficaz y eficiente

4.3. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La constitución del EEES ha supuesto, a juicio de muchos, una de las iniciativas de mayor trascendencia en la Universidad europea. La propuesta de unificar, respetando la diversidad, en aras del logro de una mayor calidad y con el fin de facilitar la movilidad y la competitividad de las universidades de Europa, es una empresa, casi nos atreveríamos a decir, sin precedentes en la historia de la educación. Calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación son los principios sobre los que se apoya la *Declaración de Bolonia*, texto fundamental en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Sin duda nace como respuesta a una nueva situación social, política, cultural y económica a la que los modelos tradicionales de Universidad difícilmente daban respuesta.

No son pocos los autores que levantan su voz frente a esta afirmación aceptada de forma generalizada que ha servido de base y justificación a la necesidad

y aceptación – sin crítica, a juicio de algunos – de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España. Como referencia nos permitimos señalar aquí los trabajos de Faramiñán (2010), Agejas y Antuñano (2017), Alvira (2017) y, mucho más exhaustivo, Rué (2007). La procedencia de estas críticas y sus motivaciones son muy diversas. Sin pretender agotar todas ellas, se encuentran aquellas que lamentan la pérdida de la identidad de la Universidad – precisamente aquella que comenzó a formarse en universidades como las de Bolonia, París, Oxford o Salamanca – para convertirse en una institución cuya única finalidad es formar a profesionales *a medida* de las necesidades del mercado de trabajo – y de la democracia (Alvira, 2017) –, dando importancia casi exclusiva a la formación de carácter práctico, orientada al desarrollo de habilidades profesionales. No son menos los que detrás de convergencia en la estructura de los títulos, y el interés regulador, ven un afán igualador conducente a la implantación del pensamiento único en la educación universitaria, un ataque al principio de autonomía – institucional y docente – constitutivo de la Universidad desde sus orígenes. Finalmente, encontramos aquellas que ven en la estructuración de los estudios en dos ciclos – grado y máster o doctorado – una pérdida de calidad de la formación por considerar insuficiente el tiempo de formación del primer ciclo que debería capacitar a los estudiantes para el acceso a la profesión – en el caso español supondría la reducción de la duración de las titulaciones en un curso al menos –. El EEES se ha implantado en España y ha exigido a las universidades, a los profesores, a los alumnos y a la sociedad en general un proceso de adaptación complejo y costoso en muchos casos, que ha dado resultados positivos, sin duda, pero que en nuestra opinión, no deja de tener sombras y espacios para la mejora.

La actual configuración del EEES, comienza a fraguarse en lo que, casi, se podría considerar la prehistoria de esta iniciativa, en el año 1986 con propuestas como el programa *Comett* y los posteriores *Erasmus* – 1987 –, *La Juventud en Europa* – 1988 –, *Lingua* – 1989 – o *Tempus* – 1990 – . Todas estas iniciativas buscaban la unión educativa promoviendo aspectos como la cooperación en materia de formación en tecnologías y la integración profesional de los participantes, el intercambio de estudiantes de todas las etapas educativas, el aprendizaje de lenguas de la Comunidad Europea o la modernización de la Universidad de cara a su integración en el futuro EEES.

Estas iniciativas y otras con objetivos semejantes, no tienen la entidad del EEES, excepción hecha, quizá, del programa Erasmus que en 2017 ha cumplido 30 años de existencia. Sin embargo muestran la inquietud que se encontraba en los promotores de la Unión Europea actual, de la que el EEES es, en nuestra opinión, consecuencia casi inevitable.

Los orígenes históricos del EEES se fijan en 1988, coincidiendo con las celebraciones por el noveno centenario de la fundación de la Universidad de Bolonia, considerada la primera universidad de la historia, con la firma de la Carta Magna de las Universidades Europeas (*Magna Charta Universitatum*) (1998) ante el, entonces, Presidente de la Comisión Europea Jacques Delors, por el Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, el Rector de la Universidad de Bolonia, y los rectores de las universidades de París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona. A nuestro juicio, es difícil no reparar en el carácter simbólico de este acto, más allá del valor real y práctico que la firma de esta declaración tiene. En Bolonia, lugar de

nacimiento de la institución universitaria, se quiere dar vida a una nueva Universidad, capaz y comprometida con dar respuestas a las demandas de una sociedad nueva.

El documento al que nos referimos en este punto tiene una extensión de apenas dos páginas. Nos hemos permitido hacer una síntesis del mismo parafraseando el texto e intercalando referencias textuales que aparecen entrecomilladas, cuando la importancia de estas ideas es, a nuestro juicio, especialmente destacable.

Partiendo de la consideración de que “el porvenir de la humanidad depende del desarrollo en los órdenes cultural, científico y técnico” y de que este desarrollo se forja en las “auténticas” universidades, como “centros de cultura, conocimiento e investigación”, de que la Universidad ha de “asumir la tarea de difusión de los conocimientos” no solo a las nuevas generaciones, sino “al conjunto de la sociedad” y de que es responsabilidad de la Universidad “asegurar” la educación y la formación necesarias para que las futuras generaciones “contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida”, los firmantes de esta Carta Magna, proclaman los “principios fundamentales de la vocación de la Universidad del futuro” que resumimos a continuación: autonomía de la Universidad que se concreta en la “independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico e ideológico.”:

1. Con el fin de dar una mejor respuesta a “la evolución de las necesidades y exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora.”

2. “Tanto los poderes públicos como las universidades, deben garantizar y promover el respeto” a la “libertad de investigación, de enseñanza y de formación” como “principio básico de la vida de las universidades”.

3. “La Universidad ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión”, afirmando la imperiosa “necesidad de conocimiento recíproco y de interacción de las culturas como depositaria que es de la tradición del humanismo europeo y preocupada por alcanzar el saber universal”.

La nueva Universidad, a juicio de los firmantes, no podrá cumplir con sus objetivos de contribuir a la formación de las nuevas generaciones y la difusión universal del conocimiento sin alentar la “movilidad de profesores y estudiantes”, el establecimiento de una “política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos y de exámenes y de concesión de becas”, en una vuelta “a sus orígenes”.

Es precisamente en este último punto, conclusión del apartado titulado *Medios* dentro del documento, donde aparece una referencia más clara a lo que luego constituirá la esencia y algunos de los objetivos fundamentales del EEES: promover la movilidad, el reconocimiento y la equiparación de la oferta formativa y sus resultados por los países firmantes de los acuerdos, de cara a lograr una mejora de la calidad formativa de los programas y centros universitarios, calidad perdida como consecuencia de la masificación registrada en los años setenta; la implantación de metodologías docentes orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, la consolidación de una identidad verdaderamente

europea y socialmente responsable por parte de las universidades (Garmendia, 2009).

En 1999, de nuevo en Bolonia, se firma el documento que sentará las bases del EEES, el conocido como *Declaración de Bolonia*. En sus objetivos recoge el compromiso de los firmantes por consolidar los principios generales presentados en la anterior Declaración de La Sorbona.

La Declaración de La Sorbona se firmó en dicha universidad en 1998. Su propósito era armonizar el diseño del *Sistema de Educación Superior Europeo*, pensando en una sociedad del conocimiento que trascienda la mera unión económica, tal y como señala Valle (2009), atendiendo a lo que los firmantes consideran como el deber de consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del Continente.

Esta declaración fija una serie de objetivos que señalamos a continuación:

1. Adoptar un sistema de títulos que facilite la empleabilidad de los ciudadanos y mejore la competitividad internacional del EEES
2. Este sistema se basa en dos ciclos:
 - a. El primer ciclo tendrá una duración mínima de tres años y la titulación que otorgue a los estudiantes que lo superen servirá como cualificación en el mercado laboral europeo
 - b. El segundo ciclo debería conducir a la obtención de un título de máster o de doctorado. El acceso a este segundo ciclo exigirá la conclusión del primer ciclo

3. Establecer un sistema de créditos común – *European Credit Transfer System (ECTS)* – como instrumento fundamental para favorecer la movilidad de los estudiantes. Estos créditos pueden conseguirse, además de por la superación de estudios universitarios, por la participación en actividades formativas de carácter permanente. Las universidades se deben comprometer con el reconocimiento de estos créditos
4. Promover la movilidad eliminando obstáculos al ejercicio pleno de la libre circulación de estudiantes y profesores
5. Promover la colaboración para garantizar la calidad con el fin de facilitar el diseño de criterios y metodologías comparables
6. Promover, finalmente, las dimensiones europeas en lo que respecta al desarrollo curricular, la colaboración entre instituciones, los planes y programas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación

Analizando los objetivos señalados, es fácil de percibir, en nuestra opinión, la relación que se establece entre movilidad, colaboración, currículo *europeo* y la necesidad de establecer un sistema que permita el reconocimiento de los logros alcanzados por los estudiantes. Si no existiese este reconocimiento, todos los aspectos señalados se verían muy limitados en su desarrollo. Percibimos aquí una primera invitación a la definición de este sistema o modelo común, que más adelante presentaremos como el modelo de *aprendizaje por competencias*.

Tras la Declaración de Bolonia y entre 2001 y 2009 – la fecha límite, también simbólica, en nuestra opinión, fijada para la implantación definitiva del EEES fue

el final de la primera década del siglo XXI –, se han celebrado numerosas reuniones – con sus correspondientes documentos a modo de resumen, conclusión o acuerdos – en las que los responsables han revisado, evaluado y dado forma a lo que en la actualidad es el EEES. De entre todas ellas tiene especial importancia para este trabajo la reunión mantenida en Berlín en 2003. Nos hemos permitido hacer una síntesis del documento de conclusiones parafraseando el texto e intercalando referencias textuales que aparecen entrecomilladas, cuando la importancia de estas ideas es, a nuestro juicio, especialmente destacable para nuestro trabajo.

En esta reunión, los ministros responsables de la Educación Superior en 33 países de Europa acordaron, entre otros, como “principios y prioridades” a desarrollar con el fin de *acelerar* la implantación del área de Educación Superior Europea la importancia de hacer “sistemas de educación superior más transparentes”, la promoción de sistemas efectivos para “avanzar en la utilización de un sistema basado en dos ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y períodos de estudios”, la necesidad de desarrollar “criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad y, el reto de elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para los sistemas de educación superior que describa las cualificaciones en términos de trabajo realizado, nivel de aprendizaje, competencias y perfil”.

Antes de pasar a la exposición de la concreción de estos acuerdos, consideramos interesante incluir aquí la apreciación de Bicocca (2018) respecto a las deficiencias de este modelo de Educación Basada en Competencias de cara a la formación humana de los estudiantes. El autor las sintetiza en tres puntos, citando

a varios autores expertos en la materia como Salganik y Rychen, Martínez Cinca, Vaughan y Walker o Unceta. El primero de ellos se referiría a la lógica que sustenta el modelo; esta tendría una fuerte carga instrumentalista y se basaría en una automatización del pensamiento y la conducta, entendido que las competencias “son herramientas para alcanzar el buen funcionamiento social y una vida exitosa” (p. 31).

El segundo punto se referiría a la ausencia de “valores éticos centrales explícitos para desarrollar” (p. 31).

Finalmente, en tercer lugar, el autor señala “el utilitarismo y el mercantilismo como fines últimos que orientan la Educación Superior (p. 31).

Con ello, plantea el desarrollo de una propuesta alternativa que se apoye en una visión del hombre, sus capacidades y sus necesidades de desarrollo que facilite o promueva un actuar más humano, centrado en un concepto de persona que se basa en los principios formulados por Sen y Nussbaum que el autor cita en su trabajo:

- “Las personas son valiosas en sí mismas y se invoca el principio de dignidad humana y de vida humanamente digna
- El ser humano es siempre un fin y nunca un medio para otras cosas
- Los seres humanos son rigurosamente diversos” (Bicocca, 2018, p. 33)

Las universidades de Deusto y Gröningen aceptaron el reto y se lanzaron al desarrollo del programa conocido como *Tuning*. El nombre completo del programa es *Tuning Educational Structures in Europe*. Es interesante, en nuestra opinión, la

inclusión del concepto afinar, sintonizar o armonizar, utilizado en el nombre del programa. Efectivamente este es el propósito fundamental con el que fue diseñado y así se recoge en la introducción del programa. No se quiere uniformizar sino armonizar.

Tuning, como se indica en la introducción del texto utilizado como referencia para este trabajo (González & Wagenaar, 2009) quiere ser una “plataforma para desarrollar puntos de referencia en el contexto de las disciplinas que son importantes a la hora de elaborar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes” (p. 3). Estos puntos de referencia para los autores son los *resultados de aprendizaje y las competencias*; los primeros como manifestación de “lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje y que... se expresan en niveles de competencia que debe conseguir el estudiante” (p. 3).

Desde el programa *Tuning* se intenta dar respuesta a la demanda de describir cualificaciones que reflejen trabajo realizado, nivel de aprendizaje, competencia y perfil, para lo cual propone un nuevo planteamiento para la formación superior. La definición de competencias y resultados de aprendizaje *obliga* a cambiar el foco de los procesos educativos en la enseñanza superior, obliga a tomar como referencia de los procesos educativos el logro del alumno en forma de competencia y su reflejo en resultados de aprendizaje medibles; los créditos ECTS, que en principio eran considerados como el camino que permitiría la comparación entre programas que facilitarían la movilidad de los estudiantes, cobran en *Tuning* una importancia mayor si cabe, al convertirse en la referencia de la medición de la carga de trabajo de los

estudiantes, un modo de “simplificar el diseño y el desarrollo de programas al permitir la planificación y optimización del tiempo de trabajo de los estudiantes para conseguir los objetivos del proceso educativo” (p. 3).

Las propuestas formuladas en *Tuning* han tenido un amplio impacto en el Sistema Universitario Español al ofrecer una formulación de competencias que han sido consideradas base para la definición de los planes de estudio de los distintos títulos de acuerdo al sistema *Bolonia*. No es arriesgado, a nuestro juicio, la afirmación de que nuestra Universidad, la Universidad española desde 2010 se organiza de acuerdo a las propuestas del programa *Tuning*. La concepción específica de *Tuning* acerca de lo que son las competencias y los resultados de aprendizaje está muy presente en los programas universitarios actuales y responde a una forma nueva de entender la Universidad y su papel en la sociedad actual y futura.

En los siguientes apartados de este capítulo nos centraremos en el análisis del concepto competencia y su naturaleza. Tendremos ocasión de volver sobre este programa y sus consideraciones al respecto.

4.4. Definición del concepto *competencia*.

El objeto de este trabajo de investigación es la medición de la percepción del logro de determinadas competencias por los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria. En cualquier trabajo de carácter académico, el primer punto que se debe abordar es la definición de aquello que se pretende estudiar. En nuestro caso, lo primero que debemos hacer es definir qué son las competencias, tarea ardua, ya lo adelantamos aunque estamos seguros de que el lector es consciente de

ello, pero necesaria en tanto en cuanto va a delimitar el camino que seguirá la investigación posterior.

El concepto competencia es polisémico. Esta es una afirmación comúnmente aceptada y recogida como tal en la literatura al respecto. No son pocos, por otra parte, los que dada la abundancia – sobreabundancia podríamos decir – de significados, han llegado a calificarlo como concepto equívoco; no está claro si las competencias se refieren a lo que la persona es capaz de hacer o, más bien a lo que debe ser capaz de hacer o lo que realmente hace en un contexto determinado para entender que la persona la posee o es competente.

Qué es y qué no es competencia ha sido objeto de estudio de muchos autores en los últimos años.

En una revisión de estas definiciones que no pretende ser exhaustiva, nos encontramos con las siguientes, citadas en la literatura *clásica* sobre la cuestión como representativas. Obsérvese que todas ellas se refieren al desempeño profesional, son, por tanto, definiciones de competencia desde una perspectiva profesional. Este es su origen y este es el objeto de evaluación en nuestro trabajo: competencias profesionales.

Spencer y Spencer (1993) definen competencia como una característica subyacente en un individuo que se relaciona de forma causal con la efectividad de su desempeño, con una actuación superior en un trabajo o situación concreta; formaría parte, por tanto, de la personalidad profunda del individuo y permitiría predecir el comportamiento en situaciones diversas.

Boyatzis (1982), por su parte, define las competencias como “características que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en un puesto de trabajo” (p. 23), sean estas motivos, rasgos, conocimientos o posición social entre otros, siempre y cuando contribuyan a un desempeño superior.

Traemos en este punto la definición de Claude Levy-Leboyer (2003) por ser una autora de referencia en el campo de estudio de las competencias profesionales. Para ella, las competencias serían un conjunto de conductas o comportamientos observables que se orientan al logro de los objetivos y metas o, también, la resolución de conflictos; estos se aplicarían a aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos y se constituirían en un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para un trabajo. Resulta interesante en nuestra opinión la apreciación de que las competencias no serían en realidad otra cosa que una especie de elemento integrador entre lo que la persona es y lo que la persona es capaz de hacer frente a una tarea concreta.

Mertens (1996) incluye un matiz interesante en su definición de competencia dando un sentido aplicado a la selección de recursos humanos y la gestión del talento de la empresa como elemento clave para afrontar el cambio en el entorno productivo. La competencia sería aquello que un trabajador debe ser capaz de hacer, apoyado en sus conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar este cambio. Podría entenderse que la competencia está determinada desde fuera y en función de las posibilidades de adaptación que aporta el trabajador.

Le Boterf (2001) a quien nos referiremos posteriormente, ofrece una definición de competencia basada en el ser competente o tener competencia,

distinción que, no puede ser de otra forma, se apoya en su concepción acerca de lo que la competencia es. No añade ni quita nada a los componentes de la competencia señalados ya por otros autores; queda claro en su planteamiento que no es una mera suma o acumulación de rasgos, conocimientos y habilidades sino una mezcla de todos ellos. Ser capaz de seleccionar cuáles de ellos desplegar en una situación concreta es también parte de la competencia. Lo más interesante de su planteamiento se puede resumir como sigue: *Ser competente* está siempre relacionado con la ejecución de la práctica profesional de un modo adecuado; se es competente en la acción. *Tener competencia* es ser potencialmente capaz de actuar con competencia. Nueva referencia a la cuestión ya tratada sobre la relación entre competencia y acción; la competencia estaría relacionada con el ser capaz de movilizar recursos propios y, efectivamente, hacerlo en una situación concreta.

Quizá lo esperable en este punto del trabajo sería la presentación de una lista larga de definiciones del término competencia con breve análisis de cada una de ellas; quizá de una clasificación de las mismas atendiendo a un criterio y la consiguiente lista de competencias englobadas en cada uno de los grupos.

Asumido el carácter polisémico – podríamos decir *escurridizo* - del concepto, optamos por desarrollar una caracterización del mismo, refiriendo las aportaciones de diferentes autores en la definición del mismo.

- **Las competencias son una combinación de elementos.**

La práctica totalidad de las definiciones analizadas reconoce las competencias como una combinación de elementos, de recursos propios. En este mismo sentido, una parte importante de ellas identifica entre estos elementos los conocimientos –

saberes –, las habilidades – destrezas – y las actitudes. Estos tres, con las diferentes denominaciones que reciben, parecen ser los elementos constitutivos de las competencias, con un alto grado de acuerdo entre los expertos analizados.

Sin embargo las competencias no se limitan a la mera posesión de estos elementos y a su combinación. Hay autores (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016) que hacen referencia a una serie de elementos integradores, en unos casos, y movilizadores, en otros; elementos que para estos autores tienen una gran importancia en el despliegue o aplicación de las competencias y entre los que se encuentran capacidades – aptitudes –, motivos, rasgos de personalidad, mente, cuerpo, autoconcepto...; “una cosa es ser capaz y otra bien distinta es ser competente” (p. 20).

De acuerdo con lo señalado, la competencia estaría compuesta de elementos que se pueden aprender o desarrollar con la experiencia y la práctica – conocimientos, habilidades y actitudes, incluso capacidades – y de elementos personales, internos de la persona como los motivos, los rasgos de personalidad o el autoconcepto.

- **Las competencias están arraigadas en la persona.**

En este sentido, hay autores que identifican las competencias como una parte de la persona, algo incardinado en el ser personal, como una característica subyacente y que como tal, permitiría, como otros rasgos de personalidad, predecir en cierta medida el comportamiento de la persona en una situación determinada. La competencia sería un potencial de conductas adaptadas a una situación (Spencer y Spencer, 1993, p. 10).

Otro grupo de autores no menos numeroso y acreditado, ligan la existencia de la competencia a su reflejo en el comportamiento. En esta línea se encuentra la consideración que se hace desde PISA del concepto competencia, que señala que competencia es desempeño; resultados finales observables en conductas (Valle & Manso, 2013). En la misma línea se encuentran las aportaciones de Levy-Leboyer (1997), (2003) quien afirma que son comportamientos observables en la realidad cotidiana en las que se aplican aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos; son rasgos de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para un trabajo.

Esta discrepancia tiene importancia en esta cuestión de la caracterización del término competencia. Afirmar o no su presencia en la persona más allá de su despliegue puede retrotraernos a las primeras concepciones de competencia, a las que ya nos hemos referido al inicio de este capítulo, cuando presentábamos los orígenes del término en el proyecto CBET.

Hay autores que establecen una especie de conciliación entre ambas posturas como es el caso de Spencer y Spencer (1993) o Alles (2005) quienes presentan sendos símiles explicativos de las relaciones existentes entre comportamiento y competencia. Spencer y Spencer utilizan la imagen del *iceberg* para reflejar esta relación. Como en el *iceberg*, la parte más importante es invisible, no se puede percibir. Esta parte la constituyen el autoconcepto, los rasgos de personalidad y los motivos. En la parte visible se encontrarían los conocimientos y las habilidades. La evaluación de las competencias según estos autores se realizaría mediante la observación y medición de los aspectos visibles y debería llevarnos al conocimiento

y valoración sobre los aspectos *ocultos*. Alles (2005) recoge en la obra citada esta misma imagen y añade otra no menos acertada a nuestro juicio. Esta imagen es la del árbol y sus raíces. Tronco, ramas y hojas representarían los comportamientos; raíces, las competencias. Forman una unidad de modo que los comportamientos se dan porque existen las competencias, pero las competencias crecen, se desarrollan, porque existen comportamientos asociados a ellas. De hecho, Alles (2005) ha elaborado un programa de desarrollo del talento humano a través del desarrollo de los comportamientos asociados a competencias.

También Le Boterf (2001) identifica una interacción entre los recursos del entorno y los recursos personales presentes en las conductas que podemos observar y que demostrarían la existencia de la competencia; la competencia implicaría capacidad propia y capacidad de movilizarla en una situación concreta.

Son definibles únicamente en la acción, y, como señalan Tejada y Ruiz, (2016) “la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos... Pasar del saber a la acción es una reconstrucción, un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso más que un estado” (p. 20).

- **Se adquieren y desarrollan a través de los aprendizajes y la práctica.**

Abundando en lo anterior, si nos atenemos a la consideración que con respecto a las competencias se hace en PISA, no parece estar tan claro que las competencias se puedan adquirir y desarrollar con facilidad. Según el planteamiento de PISA, cercano, según Carabaña (2011), a un concepto Chomskiano de

competencia, estas son capacidades que no ponen en juego ningún conocimiento concreto, que todo el mundo tiene, que no pueden dejar de usar y que se aprenden más fácilmente de lo que se enseñan. Carabaña se refiere a la consideración que hace Chomsky (1965) respecto del concepto de competencia lingüística como algo innato, estático y con base biológica. Si aplicásemos este planteamiento chomskiano a la cuestión que estamos tratando, las competencias estarían presentes en todas las personas y serían iguales para todos. Estas se activarían en presencia de entornos determinados y cada persona, combinando de forma personal los elementos presentes en el entorno o situación, desarrollaría una actuación única y personal. Este planteamiento de Chomsky solo se refiere a la competencia lingüística; no es extrapolable a otras situaciones fuera de la adquisición o aprendizaje de las lenguas.

No obstante y como ya hemos señalado, la mayor parte de los autores que hemos analizado reconocen la posibilidad de desarrollo de las competencias, si bien reconocen también que dicho desarrollo se da en contextos muy variados y no únicamente en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **Están relacionadas con situaciones específicas.**

Retomando la aportación de Le Boterf (2001), hemos de señalar la existencia de un acuerdo generalizado de los autores estudiados en torno a esta característica de las competencias. Parece ser que las competencias se despliegan en situaciones concretas de modo que, podríamos decir, las personas son competentes para algo en concreto. Desde la perspectiva de los Recursos Humanos esta característica es clara. La selección de las personas idóneas para un puesto de trabajo pasa por la

definición de las competencias necesarias para un desempeño idóneo y la medición de la presencia de las mismas en los candidatos. Competencia, si nos remitimos a su origen etimológico *competere* recogería ese matiz de encontrarse en un punto, coincidir; conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, rasgos de personalidad, voluntad, etc., coinciden con una situación concreta, con un problema específico, que los activa haciendo que surja un comportamiento orientado. Parece claro, en nuestra opinión, este matiz específico, no general, de la competencia.

4.5. Tipología de las competencias.

La base para la implantación del modelo de formación basada en competencias en la Universidad es el Proyecto *Tuning* al que nos hemos referido al inicio de este capítulo.

Como señalábamos, *Tuning* es un proyecto desarrollado por las universidades de Deusto y Gröningen con el objetivo de dar respuesta al reto lanzado a las universidades por los participantes en la conferencia de Berlín de 2003. El reto era definir un marco que permitiera comparar las cualificaciones de los estudiantes que fuera de aplicación en los sistemas de educación superior. Dicho marco debería incluir una descripción de las cualificaciones en términos de trabajo realizado por los alumnos, niveles de dominio o aprendizaje, competencias adquiridas y perfil. Junto con el objetivo de la comparación, el reto señala el de la compatibilidad.

Este marco es el de la Formación Basada en Competencias. Las competencias se constituyen en el elemento de comparación de la formación adquirida por los estudiantes; la definición clara de las competencias y su reflejo en resultados de

aprendizaje permitirá conocer qué se espera como resultado de la formación recibida por los alumnos y en qué grado se han conseguido estos resultados.

La definición de estas competencias debe buscar por tanto la compatibilidad respetando, por una parte, la autonomía de las universidades y centros de educación superior en cuanto a la formulación de sus metas y objetivos y en cuanto a la definición de sus programas académicos; por otra, la especificidad de dichos programas.

En tal sentido, *Tuning* establece dos grandes grupos de competencias: las competencias genéricas y las competencias específicas.

Las competencias específicas son aquellas que se refieren a la adquisición y desarrollo de los “conocimientos y habilidades específicos de cada área y que debe arrojar la base de los programas conducentes a la obtención de un título universitario” (González & Wagenaar, 2009, p. 8). Estas competencias, relacionadas con cada área temática son “cruciales para cualquier titulación ya que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática... y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa” (p. 16).

Las competencias genéricas son aquellas habilidades *transversales*, transferibles a distintas funciones y tareas.

Tuning se basa en una investigación realizada a partir del análisis de la información recogida de una serie de cuestionarios que se aplicaron a graduados empleadores y académicos con el fin de identificar las competencias genéricas de

cada campo profesional. Las competencias identificadas eran aplicables en la mayoría de los campos profesionales investigados. De aquí el carácter de *transferible* que se les atribuye en el proyecto.

Se distinguen tres tipos de competencias genéricas. Villa y Poblete (2007, p. 24), desarrollan la clasificación de las competencias genéricas que se presenta en el documento de González y Wagenaar citado. Recogemos algunas de sus aportaciones en este apartado.

- **Competencias instrumentales:** estas competencias se refieren a capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Son medios que posibilitan la competencia profesional. Incluirían también los logros académicos. Entre ellas se incluyen
 - Habilidades cognoscitivas: capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos
 - Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas
 - Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información
 - Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua. (2009, p. 16-17)
- **Competencias interpersonales:** son capacidades individuales y de relación, expresión de los sentimientos y emociones, aceptación de los de los demás, habilidad para actuar con generosidad y comprensión

hacia el otro, conocimiento de uno mismo, que favorecen la cooperación y la interacción social

- **Competencias sistémicas:** requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de una realidad o situación; además incluyen la habilidad para planificar cambios en los sistemas y para diseñar nuevos sistemas. Se adquieren una vez se han adquirido las competencias instrumentales e interpersonales

En el análisis preliminar, *Tuning* (2009, p. 19-20) identifica 30 competencias que enumeramos a continuación agrupadas en cada una de las tipologías definidas anteriormente:

- **Competencias instrumentales:**
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Capacidad de organizar y planificar
 - Conocimientos generales básicos
 - Conocimientos básicos de la profesión
 - Comunicación oral y escrita en la propia lengua
 - Conocimiento de una segunda lengua
 - Habilidades básicas de manejo del ordenador
 - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones

- **Competencias interpersonales:**

- Capacidad de crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

- **Competencias sistémicas:**

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

Las universidades participantes en *Tuning* pidieron a graduados, empleadores y académicos que valorasen a través de un cuestionario:

- La importancia de la destreza o competencia para su trabajo según su propia opinión
- El nivel de realización o logro en el ejercicio de la destreza o competencia que ellos consideraban que habían logrado. En el presente estudio se ha seguido una metodología parecida a la hora de seleccionar las competencias a evaluar: Se preguntó a diferentes personas relacionadas con el diseño y desarrollo del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria acerca de la que, a su juicio es la relevancia teórica, práctica y grado de consecución de los comportamientos profesionales relacionados con la adquisición de las distintas competencias genéricas

Estas competencias genéricas, como capacidades transferibles recogen muy bien, en nuestra opinión, el sentido de la Formación Humanística dentro de la Universidad Francisco de Vitoria a la que nos referiremos en un capítulo posterior. Por eso, en nuestra investigación optamos por analizar estas competencias que deberían estar presentes en todos los titulados de la Universidad Francisco de Vitoria independientemente de los grados o titulaciones que hubiesen cursado; las competencias genéricas tienen carácter transversal y se deben reflejar en el desempeño profesional de todos los titulados.

González y Wagenaar (2009), hacen una puntualización interesante en este aspecto. Los resultados del análisis de las competencias genéricas en la consulta realizada a titulados, empleadores y académicos de las distintas áreas de conocimiento estudiadas parecen mostrar que la esperada *desconexión* entre

competencias genéricas y específicas no es tan clara; al contrario, parece ser que las competencias genéricas se interpretan siempre dentro del marco disciplinar del área concreta. Este aspecto tiene importancia para el estudio a la hora de definir los comportamientos asociados a las competencias genéricas del Plan de Humanidades.

CAPÍTULO 5. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EGRESADOS.

5. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EGRESADOS.

En el presente capítulo se va a exponer el procedimiento seguido para la evaluación del grado de adquisición de las competencias propuestas en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Como se ha señalado anteriormente, el objetivo del estudio es determinar si los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria han desarrollado una serie de competencias profesionales a juicio de sus empleadores, competencias que se habrían adquirido de forma diferencial por haber cursado las asignaturas de dicho Plan.

Junto con este objetivo, tenía alta importancia demostrar que los objetivos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, núcleo fundamental del mismo, no habían cambiado a lo largo del tiempo y que en la actualidad seguían siendo los mismos sobre los que se concibió esta propuesta formativa en el año 1993.

Para conseguirlo, se ha seguido el proceso que se detalla a continuación y que se ha desarrollado en las siguientes fases:

- Identificación y definición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria
- Elaboración de un cuestionario de evaluación de competencias
 - Definición de núcleos, dimensiones e indicadores
 - Formulación de los ítems del cuestionario
 - Selección de los ítems del cuestionario

- Validación del cuestionario por expertos y reformulación del cuestionario
- Selección de la muestra
- Recogida de la información

Se expone a continuación el desarrollo de las fases indicadas.

5.1. Identificación y definición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

El primer paso necesario de cara a la valoración de cualquier aspecto de la realidad es la identificación y definición de aquello que se pretende valorar. Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010 y la integración de las universidades españolas en dicho espacio, como ya se ha señalado anteriormente, las competencias pasaron a ser el núcleo central en torno al cual se diseñan los diferentes planes de estudio de los títulos oficiales. Por tanto, desde ese año, las materias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria integradas en dichos planes pasaron a organizarse de acuerdo a competencias. Se contaba, por tanto, con la relación de competencias tanto genéricas como específicas de las distintas asignaturas.

La investigación que se desarrolló pretendía valorar la presencia de una serie de competencias profesionales comunes a todos los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria, independientemente de los estudios cursados o del momento en que se cursaron, desarrolladas a partir de haber cursado el PFHUFV. Este carácter de *formación general*, aconsejaba el análisis de la adquisición de las competencias genéricas de este plan, capacidades transferibles a diversos ámbitos

de la vida, personal y profesional, presentes en la mayor parte de las materias de Formación Humanística.

Se disponía, por tanto, de la relación de competencias pero no de la definición de las mismas. Además, era necesario demostrar que dichas competencias estaban presentes de forma más o menos explícita en las diferentes *versiones* del Plan, a las que nos hemos referido en un capítulo anterior. Consideramos importante indicar en este punto que las asignaturas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria hasta el año 2010 se organizaban por objetivos, no por competencias y que en los momentos iniciales de diseño del Plan, la idea de programar por competencias no se tuvo en cuenta.

Hay que añadir a lo señalado que, dado que el estudio pretendía medir la presencia de dichas competencias en el entorno profesional, era necesario definir las mismas en términos de desempeño profesional.

Como paso previo a la definición de las competencias se procedió a clasificarlas en tres grandes grupos, intentando recoger los procesos internos implicados en el despliegue de la competencia. En nuestra opinión, esta clasificación, al igual que otras, solo nos ayuda a separar las competencias en tipos, pero no delimita claramente el carácter de la competencia.

Se identificaron tres grupos de competencias: *cognitivas*, *expresivas* y *afectivas*. A simple vista, en nuestra opinión, es fácil distinguir el predominio de determinados procesos internos en cada uno de estos tipos. Así, en las competencias cognitivas se esperaría ver en funcionamiento procesos de carácter más intelectual, relacionados con la aprehensión de la realidad usando los recursos de la

inteligencia, del entendimiento, de la razón. Las competencias afectivas, en cambio, mostrarían la presencia de procesos que implican una valoración de la información obtenida a partir de criterios, principios, posiciones personales, creencias, opiniones... Finalmente, las competencias expresivas tendrían relación con la comunicación, con la capacidad de abrirse a los demás y comunicar, entregar, algo. Los procesos que se despliegan en el desarrollo de estas competencias tienen que ver más con las relaciones sociales, con la respuesta a las demandas de los demás.

Dicho esto, queremos señalar que, en nuestra opinión, es difícil asignar a cada tipo de competencia un tipo de proceso de forma exclusiva; no creemos que sea posible delimitar procesos o contenidos a un tipo de competencia. Las personas conocen la realidad de forma diferente, dependiendo no solo de su capacidad intelectual; en lo que conocemos y el modo en que lo conocemos inciden creencias, intereses, afectos... Por otra parte, es imposible que el conocimiento adquirido no incida en el modo en el que nos relacionamos con los demás, etc.

Efectivamente, podríamos decir utilizando las palabras de Maritain (2008) que el hombre es

un universo en sí mismo, un microcosmos en el que el gran universo en toda su extensión puede ser asumido a través del conocimiento. Por medio del amor, el hombre puede darse libremente a seres que son para él otros <<yo>>, relación de la que no se puede encontrar ningún equivalente en el mundo físico (p. 25).

Inteligencia – conocimiento – afectos – amor – expresión – entrega – dimensiones de la persona que se manifiestan en toda competencia.

No obstante esta dificultad que señalamos, se prefirió esta clasificación sobre otras que se relacionan más con el resultado del despliegue de la competencia tal como, por ejemplo, aquella que las agrupa en conceptuales, procedimentales y actitudinales. El motivo no es otro que el de querer hacer mayor énfasis en lo que sucede en la persona, y no tanto en el producto de esta transformación.

La agrupación de competencias es la que aparece en la tabla siguiente realizada a partir de las Competencias Genéricas definidas para el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Tabla 6: Relación de competencias genéricas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS EXPRESIVAS	COMPETENCIAS AFECTIVAS
Capacidad de Pensamiento Analítico	Capacidad para la Aplicación de Procedimientos	Capacidad para el Sentido y Compromiso Éticos
Capacidad de Pensamiento Sintético	Capacidad para la Comunicación Interpersonal	Capacidad de Orientación al Logro Personal
Capacidad de Pensamiento Reflexivo		
Capacidad de Pensamiento Crítico		
Capacidad de Pensamiento Teórico		
Capacidad de Pensamiento Práctico		
Capacidad para la Resolución de Problemas		
Capacidad para la Toma de Decisiones		
Capacidad para Aprender a Aprender		
Capacidad para la Gestión de la Información		
Capacidad para la Gestión del Tiempo		

Fuente: elaboración propia

Como hemos señalado anteriormente, uno de los pasos más importantes en este proceso ha sido la definición de estas competencias. Para ello se consultaron diversas obras que permitieron detallar qué era cada una de ellas. Estas obras son del ámbito tanto de los recursos humanos como de la formación universitaria. Se pretendía hacer una presentación de la competencia en términos que pudieran ser entendidos por académicos y por profesionales de la dirección y gestión de los Recursos Humanos y de la empresa. Estas definiciones intentaban establecer una especie de puente entre lo que sería una definición académica, que recogería los comportamientos relacionados con las competencias esperables en un estudiante

universitario con un nivel medio de desempeño, y una definición profesional, que presentaría estos comportamientos esperables en un profesional con un nivel de responsabilidad medio dentro de una empresa. Para su elaboración se realizaron consultas en catálogos y diccionarios de competencias del ámbito de los recursos humanos, utilizados en selección de personal y en evaluación del desempeño.

Desde hace unas décadas el interés de las empresas en la selección del personal se centra más en la detección de competencias de carácter general, transversales se podría decir, que en la detección de capacidades específicas para el desempeño del puesto concreto, tal y como señalan entre otros autores Alles (2005), (2005) y (2008), Riesco (2008) y Vargas, Casanova y Montanaro (2001), lo cual facilitó la integración de ambas realidades en la definición de estas competencias.

A partir de este análisis se llegó a la conclusión de que algunas de estas competencias que se habían identificado inicialmente como distintas, en la realidad práctica se basaban en procesos comunes y se recogían como una única competencia en buena parte de la bibliografía consultada. Ello nos llevó, a la decisión de agruparlas inicialmente y en la definición de las mismas. En un paso posterior del estudio se decidió reducir el número de competencias, fusionando aquellas que agrupaban procesos mentales y comportamientos comunes o semejantes.

Es importante señalar que el punto de partida de la definición de las competencias se encuentra en los comportamientos *académicos* esperables en un estudiante con un nivel de desempeño medio y que, a partir de ahí, se ha llegado a una definición de comportamientos profesionales de un empleado de nivel

intermedio. Las características de la muestra de exalumnos objeto de análisis son muy variadas en lo que se refiere a su experiencia profesional. Se optó por un nivel intermedio ya que es el nivel mínimo que cabría esperar en un universitario con una experiencia profesional de duración media. Se pretendía con ello que se pudiesen valorar competencias presentes en la mayoría de los participantes en el estudio.

En la definición de las competencias nos apoyamos en los trabajos de Alles (2005), (2005), (2008), Bicocca (2018), Caro (2010), Freire, Teijeiro y País (2011), Iglesias y Molina (2013), Llano (2017), Martín (2008), Martín y Moreno (2014), Porter (2008), Pulido (2008), Tejada y Ruiz (2016), Tobón (2004), Vargas, Casanova y Montanaro (2001) y Villa y Poblete (2007).

La definición de las distintas competencias es la que sigue:

- **Competencias cognitivas.**
 - **Pensamiento analítico**

Las personas que poseen esta competencia son capaces de seguir un proceso sistemático, paso a paso, para identificar, separar y evaluar los componentes de una situación; además identifican relaciones de prioridad, jerarquía, causa-efecto entre estos componentes; finalmente, en un nivel creciente de dominio de la competencia utilizan herramientas para dicho análisis lo cual les permite, idealmente, redefinir la situación en cuestión. Como resultado del proceso son capaces de presentar de forma clara y ordenada los elementos y las relaciones existentes entre ellos.

- **Pensamiento sintético:**

Las personas que poseen esta competencia se interesan por las relaciones existentes entre las partes de un todo. Son capaces de elaborar síntesis de informaciones abstractas, teorías explicativas, modelos de funcionamiento o de actuación, utilizando conocimientos adquiridos en situaciones diversas. Muestran un alto interés por el aprendizaje y por compartir el conocimiento y la experiencia. En un nivel alto de desarrollo de esta competencia, la persona será capaz de percibir la esencia de los aspectos complejos y de transformarlos en soluciones viables.

- **Pensamiento reflexivo:**

Las personas que poseen esta competencia son conscientes de su modo personal de pensar una tarea o problema y desde esa conciencia, avanzan en la superación de concepciones previas que les dificultan el desarrollo de formas alternativas de pensamiento. Son personas capaces de identificar formas diferentes de pensamiento y su relación con el contexto de la situación o problema, de representarlas de manera gráfica mediante mapas conceptuales y de verbalizarlas. Las personas reflexivas se caracterizan por hacer las preguntas adecuadas para enmarcar un problema o situación en su contexto. Superan los bloqueos mentales analizando los fundamentos de estos bloqueos y las concepciones previas que los producen. La persona con un alto nivel de desarrollo de esta

competencia será capaz de dar un paso atrás, analizar su propio proceso de pensamiento con todas sus implicaciones y reelaborarlo o reconducirlo para responder mejor a las demandas del problema o situación; demostrará, asimismo, un afán por respetar el sentido de las cosas.

- **Pensamiento crítico:**

Las personas que poseen esta competencia, se interrogan sobre las cosas y se interesan por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y los juicios propios y ajenos. De forma sistemática y disciplinada, identifican en los hechos observados, creencias, mentalidades, ideologías, etc. no expresadas. Son conscientes de los supuestos bajo los cuales actúan y actúan los demás, de la influencia del contexto en la actuación de las personas. En general, son personas que dudan de las soluciones rápidas y las respuestas únicas a las cuestiones. Suelen tener un talante abierto, tolerante con los diferentes puntos de vista sobre una cuestión. El análisis crítico de la realidad les ayuda a tomar conciencia de las implicaciones prácticas de los juicios emitidos y las posturas asumidas a partir del análisis, lo cual debe llevarles a actuar responsablemente respecto a dichas implicaciones.

- **Pensamiento teórico:**

Las personas que poseen esta competencia tienden a buscar y desarrollar enfoques holísticos e integradores en el análisis de la

realidad, que entienden como un todo complejo y dinámico. Este conocimiento les permite ser más flexibles y encontrar soluciones que se adaptan a entornos cambiantes, dado que son capaces de ver más allá del cambio. Estas personas, en un nivel alto de desarrollo de la competencia, son capaces de expresar en términos y conceptos abstractos, las experiencias y fenómenos concretos. Dan mayor importancia a las relaciones existentes entre las realidades concretas buscando el sentido unitario de la experiencia. Se sirven de analogías para interrelacionar ideas, conceptos o sucesos aparentemente aislados e incluso divergentes; suelen hacerse entender utilizando estas analogías.

- **Pensamiento Práctico:**

Esta competencia está relacionada con la capacidad de la persona para planificar el trabajo de cara al logro de resultados, incluso en situaciones de indefinición de los objetivos. Las personas que poseen esta competencia son capaces de definir sus propios objetivos y de recoger la información necesaria para alcanzarlos, incluso identificando las dificultades y limitaciones a las que se deberá enfrentar. También son capaces de seleccionar el mejor camino para el logro. Todo su trabajo de análisis se orienta hacia el logro de los objetivos. Las personas con un alto nivel de desarrollo de esta competencia suelen mostrarse seguros de su capacidad para abordar y superar situaciones complejas, lo que en muchas ocasiones les

lleva a desempeñar roles de autoridad y liderazgo. Es un modo de pensamiento dirigido a la acción.

- **Resolución de problemas y toma de decisiones:**

Ambas realidades pueden considerarse procesos diferentes pero estrechamente unidos en tanto en cuanto, en el entorno profesional, la toma de decisiones suele estar orientada a la resolución de problemas. Por tanto, en la práctica, podríamos considerarlas como partes de un proceso único. La competencia se expresa en la capacidad de las personas para percibir problemas y delimitarlos valorando las causas y antecedentes, para determinar de modo individual o en colaboración con otros, el resultado deseado, para plantear posibles soluciones al problema apoyándose en su conocimiento, experiencia, creatividad y know how institucional para seleccionar, de modo objetivo, la mejor alternativa para la solución del problema de acuerdo al objetivo a lograr, las condiciones fijadas para su logro, para seleccionar las soluciones alternativas y, finalmente, para el diseño e implementación de un plan de acción.

- **Aprender a aprender:**

Está estrechamente relacionada con la capacidad para adaptarse al cambio. La persona con capacidad de aprender a aprender habrá tomado conciencia de los procesos de aprendizaje con los que se enfrenta a la realidad, a regularlos y a ponerlos en marcha de forma

diferenciada dependiendo de la situación; por tanto, podrá utilizar de modo eficaz y eficiente sus estrategias de pensamiento y sus aprendizajes y experiencias anteriores poniéndolos al servicio de la construcción de su conocimiento de la realidad. Por otra parte, y ya en un plano emocional, debería abordar los nuevos aprendizajes y los cambios con talante abierto y positivo, enfatizando las oportunidades que aportan más que las dificultades o incomodidades. En esta misma línea, la persona con un alto desempeño en la competencia de aprender a aprender, debe mostrar afán de superación de las dificultades y fracasos en el aprendizaje que atribuirá más a formas inadecuadas de abordar los problemas que a su aparente incapacidad. Son actitudes propias de estas personas la alta autoestima, la capacidad para aceptar el error y superarse y la curiosidad intelectual.

- **Gestión de la Información:**

Esta competencia está estrechamente relacionada con la competencia Aprender a aprender. Capacidad para percibir la necesidad de información y la naturaleza y nivel de la misma; para acceder a ella de forma eficaz y eficiente; para evaluar de forma crítica la información localizada, su procedencia y objeto; para incorporarla al conocimiento propio y para utilizarla de forma eficaz, ética y legal de acuerdo a un propósito. Las personas con un alto nivel de desarrollo en esta competencia, además, mostrarán una

actitud proactiva en la búsqueda de la información, incluyendo en sus actividades de forma periódica, sistemas o prácticas que permiten recoger información de manera habitual, a través de reuniones, lectura de ciertas publicaciones periódicas, etc.

- **Gestión del tiempo:**

Las personas que poseen esta competencia son capaces de distribuir el tiempo disponible en función de las prioridades marcadas. Exige, por tanto, haber realizado un ejercicio de análisis de las actividades a desarrollar y la ordenación de las mismas de acuerdo a criterios de importancia o relevancia y de urgencia. En esta distribución del tiempo, es necesario tener en cuenta no solo las actividades de carácter profesional o laboral. Las personas con un alto nivel de desempeño en esta competencia son capaces de priorizar todas sus necesidades y de asignarles el tiempo necesario; además, cumplen con la programación. Son personas ordenadas y disciplinadas.

- **Competencias expresivas.**

- **Capacidad para la aplicación de procedimientos:**

Interpretamos la competencia aplicación de procedimientos como relacionada con la responsabilidad y el rigor que deben conducir a la búsqueda de la mayor calidad en el trabajo realizado, fruto del rigor en la aplicación de los procedimientos libremente asumidos como consecuencia del reconocimiento de su validez y de la aceptación de

las políticas y lineamientos de la organización en la que presta sus servicios. Así, un desempeño alto de acuerdo al desarrollo de esta competencia conllevará, no solo el desarrollo meticuloso y preciso de los procedimientos propios de su desempeño profesional, sino que además, traerá consigo un esfuerzo constante de análisis de estos procesos orientado a su adaptación a las circunstancias cambiantes y a la mejora de la calidad del servicio prestado.

- **Comunicación interpersonal:**

Esta competencia tiene relación con la habilidad de la persona para comunicarse de forma efectiva con los demás. Las personas que poseen esta competencia, se caracterizan por su capacidad de escucha y por hacer preguntas precisas y oportunas, coherentes con los objetivos que pretenden conseguir utilizando la información obtenida. Esta competencia engloba la capacidad de escuchar al otro y comprenderlo, de identificar y comprender las dinámicas de funcionamiento de los grupos. Su gestión de los procesos comunicativos y de la información obtenida anima a los demás a compartir información. Tiene facilidad para explicar las ideas y acuerdos adoptados por un grupo de personas. Es igual de efectivo tanto en la comunicación verbal -oral y escrita - como en la no-verbal.

- **Competencias afectivas.**

- **Sentido y compromiso ético:**

La competencia sentido y compromiso ético se entiende encuadrada en la aportación al bien común que conlleva el desempeño de cualquier profesión. Partiendo de esto, debemos entender que esta aportación deseada solo es posible cuando la persona lleva a cabo su trabajo con sentido ético, es decir, haciendo un uso de sus conocimientos y destrezas orientado al logro de un bien, personal o comunitario, correspondiente a su profesión. Cabría entender el sentido ético como la inclinación positiva hacia el bien, y al consiguiente empeño en su consecución, en todos los actos de la vida de la persona, incluyendo, por supuesto, los propios de su dimensión profesional. El sentido ético exige claridad en las convicciones morales y, por tanto, un trabajo previo de construcción de una personalidad moral apoyado en la identificación, definición e interiorización de los principios éticos que la constituyen, que debe aportar a la persona marcos de referencia para su actuación. En lo observable, esta competencia debería reflejarse en una actitud reflexiva ante la realidad que conduciría a la búsqueda de la verdad y del bien, coherencia, autenticidad, cumplimiento de las normas, los deberes y obligaciones, respeto a los demás, a sus derechos y un comportamiento conforme a los principios morales que regulan su vida, aun cuando sean contrarios a los principios y usos corporativos.

Es una competencia transversal que debe estar presente en todas las demás competencias.

- **Orientación al logro personal:**

Identificamos la orientación al logro personal como la orientación a una vida lograda. La vida lograda puede entenderse como el desarrollo pleno de las capacidades tanto físicas como intelectuales y afectivas, que se consigue en las diferentes esferas de la existencia humana. La vida lograda, entendida así, no es un resultado sino un proceso o, más bien, un proyecto que se va construyendo en orden a los valores percibidos como tales por la persona en el que ésta está implicada en su totalidad y en el que intervienen tanto las acciones que se realizan como la actitud y la finalidad con las que estas se realizan. El proyecto de vida realizada es personal, entendido como particular no como individual. Una vida lograda se desarrolla tanto en la dimensión individual como en la dimensión social, en tanto en cuanto abarca todas las capacidades de la persona. Ambas dimensiones están relacionadas y se retroalimentan en el desarrollo de este proyecto vital. Esta condición de proyecto personal dificulta en gran medida el trabajo de identificación de dimensiones competenciales ya que cada persona tiene su propio proyecto basado en sus valores, capacidades, condiciones, intereses, etc. Sin embargo, se pueden identificar subdimensiones que deberían estar presentes en una persona que orienta su acción de acuerdo a un

proyecto personal de vida lograda: autoconocimiento como base para el diseño del proyecto personal de vida, dominio de sí mismo, honestidad, reflexión, coherencia, reciedumbre y firmeza de carácter, madurez y armonía. Y en relación con la dimensión social del proyecto personal de vida, compromiso, servicio.

Como hemos señalado anteriormente, uno de los aspectos clave dentro de este trabajo, necesario para alcanzar los objetivos planteados, era la relación existente entre el Plan actual y la propuesta formativa integral planteada en los orígenes de la Universidad Francisco de Vitoria. Esta propuesta se recoge en los *documentos fundacionales* a los que nos hemos referido en un capítulo anterior.

En pocas palabras, era fundamental confirmar que, en lo esencial, no hay diferencias entre los diferentes *planes* de Formación Humanística que se han desarrollado a lo largo de la historia de esta Universidad; que los objetivos que se perseguían cuando se diseñó el primer plan son los mismos que se persiguen con el actual; en conclusión, que, con pequeñas matizaciones, el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria ha sido el mismo, en lo esencial, en los más de 25 años de historia de esta institución.

Los documentos referidos recogen una serie de reflexiones que pretenden orientar el diseño del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Hacen referencia a propósitos, a fines, con un nivel de concreción bajo; señalan materias y contenidos en términos muy generales y, permítasenos el calificativo, abiertos; apuntan – finalmente – formas, casi podríamos decir métodos,

de trabajo, muy cercanos, en nuestra opinión al estilo formativo propio de la Filosofía.

El análisis de estos documentos ha permitido identificar una serie de términos que, en nuestra opinión, podrían tener relación estrecha con competencias formativas. Esta selección de términos se contrastó también con un análisis de los objetivos de las asignaturas de las diferentes versiones del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria cursadas por los alumnos a lo largo de los cursos en los que se ha ido desarrollando el plan, tratando de identificar en los mismos la presencia de dichos términos.

La lista que se presenta a continuación presenta todos estos términos, incluyendo en algunos de ellos matizaciones o especificaciones recogidas en los documentos fundacionales que, a nuestro juicio, los aclaran o completan. Algunos de ellos, se incluirán como subdimensiones de las competencias genéricas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, necesarias para la elaboración del instrumento de medida.

Tabla 7: Listado de términos relacionados con competencias

Término	Matizaciones o especificaciones
Análisis	con competencia los problemas
Apertura	
Armonía	armonización de conocimientos y de temperamento
Autoconocimiento	
Búsqueda	del sentido profundo y honesta de la verdad
Caballerosidad	
Coherencia	de vida, ordenamiento recto
Compromiso	entrega, social, conciencia social, fidelidad a la palabra dada
Creatividad	espíritu creativo
Dominio de sí mismo	
Ética	conciencia ética deontología profesional, rigor moral, deontología, convicciones éticas, recto sentido, sentido ético
Firmeza de carácter	
Honestidad	
Lealtad	
Liderazgo	liderazgo personal, liderazgo social
Madurez	madurez humana
Orientación	a la misión, a la persona humana
Profundidad	pensamiento coherente y profundo
Realismo	
Reciedumbre	de voluntad
Reflexión	
Responsabilidad	ante la misión social, esfuerzo responsable, sentido de responsabilidad, sentido del deber, responsabilidad social
Rigor	razonar con rigor, rigor intelectual, pensar con rigor, rigor científico
Sensibilidad	a las necesidades ajenas
Servicio	sentido del servicio, a la justicia, a la verdad, espíritu de servicio, a la sociedad, servicio desinteresado
Sinceridad	
Síntesis	
Solidaridad	
Valores	portador de integridad, promoción de valores
Trascendencia	apertura a la trascendencia

Fuente: elaboración propia

La información recogida en la tabla anterior nos ha permitido identificar una serie de dimensiones o variables importantes para la elaboración del instrumento fundamental de recogida de información de esta investigación. Como ejemplo, se puede señalar la relación existente entre la competencia *Sentido y Compromiso Ético* y los términos *compromiso, ética, responsabilidad, servicio, solidaridad o valores*.

Nos gustaría recalcar la importancia que tiene para la investigación, demostrar que, pese a las variaciones que se han introducido en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria a lo largo de los años, este es, en esencia, un único plan, en lo que se refiere al propósito del mismo y a su sentido dentro de la propuesta formativa de la Universidad Francisco de Vitoria.

No obstante la relación aparentemente clara, y dado que no se disponía de una definición precisa de los términos presentados se optó por asegurar esta comprobación incluyendo los conceptos que se consideraban más relacionados en la estructura del cuestionario como subdimensiones dentro de las competencias profesionales definidas.

La tabla que presentamos a continuación recoge la asignación de los conceptos recogidos en la tabla anterior, a cada una de las dimensiones definidas en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Tabla 8: Asignación de subdimensiones a las competencias profesionales

COMPETENCIAS COGNITIVAS	
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
Pensamiento analítico	Análisis Búsqueda de la verdad Creatividad Profundidad Rigor
Pensamiento sintético	Apertura Coherencia Creatividad Profundidad Síntesis
Pensamiento reflexivo	Análisis Búsqueda de la verdad Profundidad Reflexión
Pensamiento Crítico	Análisis Profundidad Realismo Responsabilidad Rigor
Pensamiento teórico	Armonía Profundidad Síntesis
Pensamiento práctico	Análisis Búsqueda Creatividad
Resolución de problemas y toma de decisiones	Análisis Creatividad Rigor Síntesis
Aprender a Aprender	Análisis Autoconocimiento Búsqueda de la verdad Síntesis
Gestión de la Información	Análisis Búsqueda de la verdad Ética Síntesis
Gestión del Tiempo	Análisis Responsabilidad Rigor

Tabla 8: Asignación de subdimensiones a las competencias profesionales (continuación)

COMPETENCIAS EXPRESIVAS	
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
Comunicación interpersonal	Liderazgo Orientación a la Persona Sinceridad Sensibilidad
Capacidad para la aplicación de procedimientos	Compromiso Responsabilidad

COMPETENCIAS AFECTIVAS	
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
Sentido y compromiso ético	Autoconocimiento Coherencia Reflexión
Orientación al logro personal	Armonía Autoconocimiento Coherencia Compromiso Dominio de sí mismo Firmeza Honestidad Reciedumbre Reflexión Servicio

Fuente: elaboración propia

5.2. Elaboración del cuestionario.

• Definición de núcleos, dimensiones e indicadores.

La evaluación del nivel de desarrollo de las competencias se ha realizado mediante un cuestionario. En la elaboración del mismo se siguió un proceso que comenzó por la definición de los núcleos y dimensiones que recogerían los comportamientos que se pretenden valorar. Núcleos y dimensiones son aspectos generales, no observables directamente en la realidad. Para este cuestionario se

definieron tres núcleos coincidentes con los tres grupos de competencia identificados en este estudio: competencias cognitivas, competencias expresivas y competencias afectivas.

En un paso siguiente se definieron las dimensiones que en este cuestionario se identificaron con las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Junto con ello, se asignaron a cada dimensión las subdimensiones, términos identificados en los documentos fundacionales.

El paso más importante, en nuestra opinión, dentro de este proceso es el de formulación de los indicadores. Los indicadores, que deberían ser una especie de puente entre la dimensión a medir y la realidad a observar en la que se manifiesta la presencia o ausencia de dicha dimensión, tienen que formularse de forma unívoca; es decir, que no den lugar a interpretaciones diferentes, y en términos de conductas observables y medibles.

Para cada dimensión y subdimensión se definieron indicadores suficientes que permitiesen agotar las posibles conductas observables propias de la competencia. Hacerlo de este modo nos debería permitir eliminar o modificar aquellos indicadores que en revisiones posteriores del cuestionario, se considerase que no reflejan adecuadamente el objeto de la valoración.

- **Formulación de los ítems.**

Los indicadores describen comportamientos observables. El objetivo de la formulación de los ítems es presentar de la forma más clara y aislada posible dichos comportamientos a las personas que van a realizar la valoración. Como en el caso

de la definición de los indicadores, se procuró agotar todos los posibles comportamientos relacionados con la definición de la competencia con el fin de poder realizar una selección de los más representativos, procurando no cansar a los evaluadores. El propósito era obtener la mayor información posible, lo más relevante posible para el propósito del estudio, con la menor fatiga posible en los evaluadores.

Durante este proceso de selección se decidió junto con la eliminación de ítems repetidos o redundantes, reducir el número de dimensiones del cuestionario. Se llegó a esta determinación al comprobar que los indicadores y, por tanto, los elementos de varias de las dimensiones coincidían. Tal es el caso de las dimensiones Pensamiento sintético y Pensamiento teórico, Pensamiento Reflexivo y Pensamiento Crítico, y Pensamiento Práctico, Resolución de problemas, toma de decisiones y Gestión del tiempo. Se considera importante, en este punto, señalar que la competencia *Pensamiento práctico* implica de forma casi necesaria competencia en la gestión del tiempo. Por este motivo y en orden a lograr mayor concreción, se decidió retirar dicha competencia del estudio.

El cuestionario final resultado de este proceso de elaboración y depuración constaba de 63 elementos y tres ítems criterio cuya finalidad era valorar la adecuación de las cuestiones de cara a la valoración del núcleo de competencias. Entre los 63 elementos indicados había 10 que valoraban las subdimensiones del cuestionario, con el propósito de verificar la semejanza del Plan actual y los anteriores. Se añadieron además cinco preguntas abiertas para la valoración de los aspectos formales del cuestionario.

En el anexo 1 se muestran las dimensiones, subdimensiones, indicadores y los 53 ítems para la valoración de las competencias, como resultado final del proceso definido.

- **Consulta a expertos internos: responsables y profesores del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria.**

El siguiente paso en la elaboración del cuestionario fue la aplicación del mismo a una muestra de personas responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. En esta parte del trabajo se perseguían dos objetivos.

- Identificar cuáles de las conductas presentadas en el mismo se habían trabajado realmente en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria
- Como ya hemos señalado anteriormente, confirmar la relación existente entre las cuestiones planteadas y los conceptos identificados en los documentos fundacionales con el fin de demostrar que el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria es el mismo desde el comienzo de la actividad de la Universidad

La muestra estaba compuesta por personas de los siguientes colectivos:

1. Diseñadores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria

2. Responsables de la Universidad (Rector y vicerrectores), facultades (decanos) y títulos (directores de titulación)
3. Profesores de Formación Humanística

La muestra total fue de 53 personas.

El cuestionario se remitió a los participantes en el mes de enero de 2017 utilizando para ello la aplicación *Jotform* que permite enviar un enlace al cuestionario para que pueda ser cumplimentado *on-line*. La ventaja fundamental de esta opción es que se recogen las respuestas en una hoja de cálculo lo que facilita enormemente los análisis.

En el cuestionario se les solicitaba que valorasen en una escala Likert con seis opciones cada uno de los ítems presentados en cuatro aspectos concretos:

- a) *Ajuste*: se preguntaba si los conceptos señalados a continuación de la competencia la describían bien. Estos conceptos son las subdimensiones del cuestionario
- b) *Relevancia teórica*: En qué grado debería tenerse en cuenta el comportamiento en cuestión dada la importancia que tiene en la percepción diferencial de la formación de los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los empleadores
- c) *Relevancia práctica*: En qué grado se tienen en cuenta estos comportamientos en la práctica docente

- d) *Grado de consecución*: Grado en que los alumnos adquieren el comportamiento y, por tanto, la competencia a evaluar, como resultado del seguimiento del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria

El cuestionario constaba de 260 preguntas de las cuales cinco eran preguntas abiertas acerca del mismo cuestionario y tres eran ítems criterio.

Se dejó un tiempo de un mes para la cumplimentación del cuestionario.

Finalizado este período se habían recogido 36 respuestas al cuestionario lo que supone un 67,92% de la muestra.

A continuación se presentan algunos datos relativos a las características de los participantes.

Tabla 9: Características de los participantes en el diseño del cuestionario inicial

Variable	Categorías	N	%
Ocupación	Miembro del equipo de diseño del Plan de Formación Humanística	5	13,89%
	Profesor de Formación Humanística	12	33,33%
	Responsable de título, facultad, universidad.	19	52,78%
	Total Ocupación	36	100%
Antigüedad	Hace menos de cinco años	3	8,33%
	Entre cinco y diez años	7	19,44%
	Entre once y quince años	7	19,44%
	Más de quince años	19	52,78%
	Total Antigüedad	36	100%
Facultad	Ciencias de la Comunicación	8	22,22%
	Ciencias de la Salud	2	5,56%
	Ciencias Experimentales	1	2,78%
	Ciencias Jurídicas y Empresariales	6	16,67%
	Educación y Humanidades	11	30,56%
	Escuela Politécnica Superior	1	2,78%
	Sin asignar	7	19,44%
	Total Facultad	36	100%

Fuente: elaboración propia

En este momento de desarrollo del trabajo, consideramos necesario hacer un apunte respecto a la valoración de los resultados que se presentarán en adelante. Junto con las puntuaciones obtenidas como resultado del análisis se añadirá, en ocasiones, una valoración de carácter cualitativo. Esta, se asignará de acuerdo a la siguiente escala tomada de García Ramos (2012) y García Ramos (1998) quien aconseja que para valorar rendimientos académico o profesional o percepción de satisfacción se sea más exigente de lo definido en la estructura de la escala de Likert

con 6 grados. Aunque la mediana teórica es 3,5, pone el nivel de aceptable en 4 puntos.

Tabla 10: Escala de valoración de puntuaciones

Puntuación	Valoración
5,00-6,00	Excelente
4,5-4,99	Muy bueno
4,25-4,49	Bueno
4,00-4,24	Aceptable
3,50-3,99	Insatisfactorio
0-3,50	Muy insatisfactorio

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de García Ramos (1998) y (2012)

- **Ajuste del cuestionario.**

Dentro de este análisis, cuyo objetivo es elaborar el cuestionario definitivo que deben cumplimentar los empleadores, jefes y compañeros de trabajo de los titulados de la Universidad Francisco de Vitoria, en primer lugar procedimos a realizar un análisis de las respuestas a las cuestiones que planteaban la relación de las competencias con los conceptos identificados en los documentos fundacionales. Para ello nos centramos en las respuestas de los participantes en la encuesta en el apartado *ajuste*.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 11: Media de las valoraciones en Ajuste por competencias

Competencia	Media <i>Ajuste</i>	Valoración
Pensamiento analítico	4,61	Muy bueno
Pensamiento sintético y teórico	4,25	Bueno
Pensamiento reflexivo y crítico	4,71	Muy bueno
Pensamiento práctico, resolución de problemas y toma de decisiones	4,30	Bueno
Gestión de la información	4,32	Bueno
Comunicación interpersonal	4,86	Muy bueno
Capacidad para la aplicación de procedimientos	4,26	Bueno
Aprender a aprender	4,46	Bueno
Sentido y compromiso ético	4,57	Muy bueno

Fuente: SPSS

Como se puede observar en la tabla anterior, las puntuaciones medias otorgadas a cada uno de los elementos del cuestionario son, en todos los casos, superiores a 4,25 sobre 6, lo que nos permite valorar como muy probable la relación existente entre los distintos planes de Formación Humanística desarrollados en la Universidad Francisco de Vitoria. De acuerdo a esta interpretación, no sería exagerado decir que se da un acuerdo bastante generalizado entre los participantes en esta fase del estudio en que las competencias del p persiguen los mismos propósitos presentes en el diseño original del mismo.

Estos resultados nos llevan a ratificarnos en la afirmación de que la percepción generalizada de los participantes en esta parte del estudio es que existe un grado de ajuste alto entre las competencias propuestas en el Plan de Formación

Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria actual y los objetivos fijados para el plan original.

Consideramos conveniente en este punto realizar un breve análisis de las puntuaciones medias de cada uno de los elementos del cuestionario analizados. Como hemos indicado antes, todas las valoraciones son superiores a cuatro puntos sobre seis. Es interesante ver que los elementos que obtienen una valoración más alta son la Capacidad para la Comunicación Interpersonal (4,86), la Capacidad para el Pensamiento Reflexivo y Crítico (4,71) y la Capacidad para el Pensamiento Analítico (4,61), competencias que se utilizan en la reflexión filosófica y que tienen una alta relación con conceptos como el liderazgo, el compromiso con los demás, el rigor, la profundidad, la búsqueda de la verdad, la reflexión...

Contrastan con estas valoraciones las que obtienen los elementos Pensamiento Sintético y Teórico (4,25), Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones (4,30), Capacidad para la Aplicación de Procedimientos (4,32), que, probablemente, engloban procesos de carácter más práctico y técnico, mucho más alejados, a nuestro modesto entender, de la raíz filosófica y especulativa de la formación ofrecida en el Plan. Esta referencia al carácter especulativo de la raíz de la formación del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria requiere una explicación detallada para evitar equívocos. El término especulativo unido al de filosófico se refiere al carácter original de algunas de las materias del Plan. Asignaturas como la Antropología, la Teoría del Conocimiento o la Ética tienen una raíz filosófica y por tanto

especulativa. Sin embargo el propósito del mismo está muy lejos de la especulación teórica. Sin duda se trata de un fin eminentemente práctico.

Este análisis inicial se completará en un capítulo posterior.

El siguiente paso en la elaboración del cuestionario nos lleva a hacer un análisis de las respuestas a cada una de las cuestiones. Las respuestas se recogen en la siguiente tabla, en la que se refleja la media de las valoraciones en cada uno de los aspectos para cada elemento del cuestionario.

Tabla 12: Valoraciones de los ítems del cuestionario

COMPETENCIA	ITEM	A	RT	RP	GC	COMPETENCIA	ITEM	A	RT	RP	GC
Pensamiento Analítico	Aborda el análisis de las situaciones...	4,34	4,66	4,27	3,86	Comunicación Interpersonal	Escucha a los demás con empatía...	5,31	4,80	4,69	4,00
	Identifica los elementos implícitos en...	5,03	5,03	4,39	3,64		Con su actitud favorece la expresión ...	5,24	4,63	4,58	3,96
	Define las relaciones existentes entre...	4,79	4,60	3,89	3,24		Valora positivamente las opiniones ajenas	5,00	4,83	4,44	3,89
	A partir del análisis, elabora procesos...	4,86	4,66	4,27	3,41		Expone sus pensamientos y sentimientos...	5,13	4,73	4,37	3,93
Pensamiento Sintético y Teórico	Expone con claridad las conclusiones...	4,86	4,86	4,55	3,75	Capacidad para la Aplicación de Procedimientos	Verifica que los demás hayan comprendido...	5,03	4,53	4,41	3,62
	Procura no tomar datos y sucesos aislados...	4,62	4,37	4,27	3,62		Maneja los recursos expresivos con...	5,00	4,69	4,25	3,65
	Procura no tomar opiniones personales...	4,58	4,53	4,24	3,58		Desarrolla su trabajo de acuerdo a los...	4,37	4,34	4,17	3,65
	Procura no dejarse llevar por sus modelos...	4,24	4,33	3,79	3,06		Justifica su trabajo apoyándose en la cultura...	4,41	4,13	4,14	3,59
Pensamiento Reflexivo y crítico	Propone soluciones creativas que...	5,10	4,96	4,44	3,58	Aprender a Aprender	Administra los procesos de forma autoexigente	4,44	4,31	4,14	3,29
	Presenta con claridad las relaciones...	4,96	4,83	4,44	3,37		Supervisa y evalúa su propio trabajo	4,58	4,34	4,21	3,25
	Realiza preguntas acerca de la situación...	4,93	4,83	4,48	3,89		Propone alternativas en el desarrollo de los...	4,65	4,58	4,17	3,32
	Formula sus propios juicios y valoraciones...	5,13	4,80	4,58	3,72		Muestra una actitud abierta y positiva ...	4,65	4,43	4,37	3,93
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y toma de Decisiones	Expone de forma clara el resultado...	4,96	4,75	4,32	3,53	Sentido y Compromiso Éticos	Se muestra confiado en sus posibilidades...	4,34	4,13	4,06	3,82
	Analiza con precisión y acierto juicios...	4,62	4,31	4,21	3,64		Planifica el modo en que va a abordar...	4,62	4,36	4,20	3,55
	Despliega recursos de pensamiento...	4,93	4,75	4,03	3,50		Evalúa el resultado y el proceso seguido...	4,72	4,30	4,00	3,31
	Actúa con coherencia y responsabilidad...	4,81	5,00	4,92	3,92		Explicita de forma clara los principios...	5,03	4,90	4,69	3,86
Gestión de la Información	Define claramente los objetivos concretos...	4,78	4,55	4,53	3,64	Orientación al Logro	Argumenta sus decisiones refiriéndolas...	5,34	5,10	4,48	4,06
	Jerarquiza los objetivos y las relaciones...	4,96	4,48	4,35	3,42		Actúa de acuerdo a los principios...	5,37	5,10	4,58	4,06
	Identifica la información relevante...	4,71	4,58	4,17	3,14		Prioriza los valores por encima de...	5,34	5,20	4,79	3,96
	Plantea suficientes alternativas...	4,85	4,62	4,14	3,60		Actúa respetando los derechos de...	5,44	5,13	4,93	4,37
	Cumple con los plazos de ejecución	4,92	4,53	4,51	3,85		Explicita de forma realista sus capacidades...	4,65	4,63	4,51	3,89
	Muestra curiosidad sobre los temas...	4,27	4,63	4,31	3,75		Se muestra templado y tranquilo de...	4,55	4,20	4,17	3,69
	Identifica fuentes de información...	4,65	4,33	4,34	3,27		Actúa de acuerdo a los valores y...	4,72	4,80	4,44	3,96
	Recopila información y datos sobre...	4,96	4,73	4,37	3,96		Mantiene su posición personal mientras...	4,79	4,73	4,17	3,79
	Utiliza la información recogida de...	4,82	4,96	4,50	3,71		Responde de sus actos y las consecuencias...	5,20	4,76	4,79	3,93
	Cita la autoría de la información...	4,93	4,43	4,58	3,65		Ayuda a los demás y en su acción tiene...	4,96	4,93	4,72	4,03
	Respeto la confidencialidad...	4,86	4,53	4,58	4,17						

Notas: A: Ajuste; RT: Relevancia Teórica; RP: Relevancia Práctica; GC: Grado de consecución.
Fuente: SPSS

En el análisis de las respuestas hay que señalar lo siguiente.

- Como ya se ha indicado anteriormente, en la cuestión del *Ajuste*, todas las valoraciones superan la puntuación de 4,25 sobre 6. Esto nos indica que los ítems formulados reflejan satisfactoriamente la competencia a medir.
- En la cuestión de a Relevancia Teórica y Relevancia Práctica, las puntuaciones son también superiores a 4 puntos sobre 6, si bien, a simple vista, se observa un descenso en la valoración de la Relevancia Práctica, es decir, aunque los comportamientos propuestos tienen relevancia en tanto en cuanto reflejan bien los objetivos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, pudiera parecer que los participantes no tienen del todo claro que se estén teniendo en cuenta como referencia en la enseñanza de las asignaturas.
- Las puntuaciones otorgadas en Grado de Consecución son más bajas que en el resto de los aspectos analizados. Pocos elementos alcanzan puntuaciones de 4 sobre 6 y varios de ellos se encuentran por debajo de 3,5 puntos.

Este último apartado tiene mucha importancia, en nuestra opinión, dado que el objetivo de esta tesis doctoral es comprobar la percepción por parte de los empleadores de una serie de comportamientos que reflejan la adquisición de competencias. En su momento habrá que contrastar la percepción de los empleadores a este respecto con la de los responsables del Plan.

El siguiente paso en la elaboración del cuestionario fue la selección de los ítems que lo compondrían. El cuestionario constaba de 56 elementos a los que hay que sumar las variables clasificatorias. Se consideró que el número de ítems era demasiado alto y que convenía reducir el cuestionario a un máximo de 35 ítems.

En esta decisión se valoraron varias opciones.

- Seleccionar los tres ítems mejor valorados de cada una de las competencias, para lo cual se calculó la media de las puntuaciones en los cuatro aspectos para cada uno de los ítems. Esta opción se rechazó por dos cuestiones: la primera es que los ítems seleccionados obtenían valoraciones muy diferentes, en algunos casos superiores a cinco puntos sobre seis y en otras por debajo de cuatro coma cinco puntos; la segunda es que la media de cuatro aspectos tan diferentes como el ajuste, la relevancia teórica y práctica y la opinión sobre el grado de consecución no es representativa de la valoración del elemento.
- Seleccionar los 35 ítems mejor valorados independientemente de la competencia a la que se refieran. Para ello se calcularon los rangos de los ítems para cada uno de los aspectos – ajuste, relevancia teórica, relevancia práctica y grado de consecución – y se ordenaron las puntuaciones en función de la media de los rangos y de la suma de los rangos. Esta opción se rechazó, finalmente por la misma razón que la anterior: un rango medio calculado sobre valoraciones de aspectos diversos no es representativo de la valoración del elemento.

- Seleccionar los 35 ítems mejor valorados en Relevancia Práctica.

Se seleccionó este aspecto como criterio para la elección de los ítems porque se valoró que es el que mejor reflejaba en cuáles de ellos se había hecho mayor hincapié en el trabajo de clase por parte de los profesores y por tanto, implícitamente, habían sido considerados más importantes. Esta elección presentaba dos inconvenientes. El primero de ellos, la posibilidad de que la mera Relevancia Práctica como criterio nos llevase a seleccionar ítems que no tuviesen un grado suficiente de Ajuste a las competencias o una Relevancia Teórica insuficiente, es decir, que no fuesen ítems realmente importantes dentro del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. El segundo de ellos que, como en la opción anterior, hubiese competencias que quedasen fuera del análisis porque los ítems relacionados con ellas no obtuviesen valoraciones suficientemente altas. En este sentido, nuestra mayor preocupación se centraba en el primero de los aspectos señalados. Al fin y al cabo, el segundo nos ponía frente a la realidad acerca de cuáles eran las competencias que se trabajaban en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, independientemente de cuál fuera la formulación de las mismas en las guías docentes.

Para comprobar si nuestras sospechas acerca de la baja representatividad de la Relevancia Práctica como criterio de selección de ítems eran ciertas, decidimos hacer un estudio de correlación entre los aspectos Ajuste, Relevancia Teórica y Relevancia Práctica. Decidimos no incluir en este análisis el Grado de Consecución

porque valoramos que los resultados que nos estaba mostrando eran independientes de la importancia que el ítem tuviera dentro del trabajo diario del profesor; es decir, que un ítem podía ser considerado altamente importante y ser trabajado en clase y que el grado de consecución del mismo por parte de los alumnos fuera considerado bajo.

Los resultados de este estudio de correlaciones aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 13: Análisis de correlación entre los aspectos

		Ajuste	Relevancia Teórica	Relevancia Práctica
Ajuste	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,74(**) ,00	,67(**) ,00
Relevancia Teórica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,74(**) ,00	1	,66(**) ,00
Relevancia Práctica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,67(**) ,00	,66(**) ,00	1

*Notas: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Fuente: SPSS

Como podemos ver en la tabla de resultados, la correlación existente entre Ajuste y Relevancia Teórica es alta (0,74) y significativa ($p=,00$). La correlación entre Relevancia Práctica y los otros dos aspectos es media alta (0,67 y 0,66) y significativa ($p=,00$).

La significatividad de la correlación entre Relevancia Práctica y Ajuste, por una parte, y Relevancia Teórica, por otra, nos llevó a optar por esta tercera alternativa, valorando, sobre todo, que el reconocimiento de la Relevancia Práctica

de los ítems por parte de los responsables del Plan era el criterio de mayor peso para la selección de los mismos.

- Consulta a expertos externos e internos: Recursos Humanos y Académicos

De acuerdo a lo señalado, los 35 ítems seleccionados fueron los que se recogen en el anexo 2, relacionados con sus competencias.

Este cuestionario se sometió a validación por expertos. El detalle de este proceso se recoge en el capítulo 10 en el apartado de validación de instrumentos.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CAMPO.

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

6.1. Problema, hipótesis y variables.

En el momento de plantearnos esta investigación, partíamos de la percepción, subjetiva si se quiere, de que el Plan de Formación Humanística desarrollado en la Universidad Francisco de Vitoria desde el inicio de su actividad como Centro Universitario Francisco de Vitoria en el curso académico 1993-1994, cumple con los objetivos para los que fue diseñado. Esta percepción de satisfacción, compartida por muchos, sin embargo, necesitaba ser contrastada con un análisis más profundo y riguroso, apoyado en las valoraciones emitidas por los principales *usuarios* de la formación recibida por los estudiantes: sus empleadores, responsables, jefes y compañeros de trabajo.

En este punto de la investigación se considera necesario incidir sobre el carácter exploratorio del estudio realizado; el mismo, persigue conocer si hay incidencia relevante y significativa del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, para, en futuros estudios, abordar o no un análisis más profundo de estas posibles influencias encontradas.

El propósito fundamental de esta investigación es contrastar si los empleadores, responsables, jefes y compañeros de trabajo de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria perciben en ellos – los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria – y en el ámbito profesional o laboral en el que desarrollan su trabajo, una serie de comportamientos relacionados con la adquisición de las competencias que deberían ser capaces de desarrollar en la práctica por haber cursado el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Es necesario incluir un matiz en este análisis para poder delimitar la incidencia real de esta formación en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Por ello, la formulación del problema debería incluir la comparación del nivel de logro de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria con otros trabajadores de perfil semejante (grupo de control), que no han estudiado en la Universidad Francisco de Vitoria.

Creímos conveniente valorar la posible incidencia de otras variables como la edad, la experiencia profesional o la formación complementaria, que podrían estar relacionadas de alguna manera con la adquisición de las competencias, o la relación jerárquica, la antigüedad en la empresa o de la relación laboral, que podrían haber influido en las valoraciones del nivel de logro de dichas competencias emitidas por los empleadores, responsables, jefes y compañeros.

Lo señalado apunta ya que en el trabajo se han abordado varios problemas de investigación relacionados entre sí y con los objetivos del trabajo que se han presentado anteriormente. La forma de abordaje de estos objetivos y problemas va a ser diferente en cada uno de ellos; así, tendremos objetivos y problemas que alcanzaremos apoyándonos en métodos de contraste de hipótesis; en otros, utilizaremos procedimientos descriptivos; habrá, finalmente, objetivos para cuya consecución nos basaremos en el análisis factorial clásico con fines confirmatorios (García Ramos, 1988; Moreno, Chacón, & Pérez-Gil, 2000; Pérez & Medrano, 2010) y confirmatorio.

No habría, por tanto, un único problema, sino varias preguntas de investigación relacionadas entre sí.

El desarrollo exitoso de este análisis estará condicionado a los términos en que se formule el problema de investigación. Son varios los autores que se han esforzado en detallar las características y condiciones que debe reunir esta formulación para permitir el posterior desarrollo de un estudio de investigación.

Kerlinger y Lee (2002) señalan las tres características que debe reunir la definición de un problema de investigación:

- En su formulación, debe establecer la relación entre, al menos, dos variables
- La formulación debe ser clara y en forma de pregunta, evitando la ambigüedad.
- Aunque los autores reconocen la dificultad para satisfacer este tercer criterio, señalan la necesidad de que el enunciado implique la posibilidad de que el problema sea sometido a verificación empírica.

Atendiendo a lo señalado, los objetivos y problemas de investigación abordados en este estudio serían los siguientes:

Tabla 14: Objetivos del estudio

1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del PFHUFV por parte de los Antiguos Alumnos.
2	Elaborar un perfil formativo real en Humanidades, propio de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las respuestas al cuestionario
3	Comparar el perfil teórico con este perfil real y valorar su ajuste
4	Recomendar posibles cambios en el Plan y en los programas formativos a partir del resultado de dicha comparación.

Fuente: elaboración propia

Algunos de estos objetivos, dan lugar a la formulación de problemas de investigación y, en su caso, hipótesis que presentamos a continuación relacionados entre sí. Se indicará, asimismo, en cada caso, si el problema indicado es fundamental o secundario en el desarrollo de la investigación. Finalmente, se hará mención a la técnica o metodología utilizada para su abordaje.

Tabla 15: *Objetivos, problemas de investigación e hipótesis. Objetivo 1*

Objetivo 1: Conocer el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria que cursaron?	Carácter en la investigación	Metodología
Problema/ hipótesis		
Problema 1.1: A juicio de los empleadores, jefes, responsables o compañeros ¿los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria han adquirido las competencias previstas en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria que cursaron?		
Hipótesis 1.1.1: Los empleadores, jefes, responsables y compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria otorgan a estos altas valoraciones en el nivel de adquisición de las competencias del PFHUFV.	Fundamental	Análisis descriptivo
Problema 1.2: ¿Existen diferencias en la valoración del nivel de adquisición de estas competencias entre los empleadores, jefes, responsables o compañeros y la valoración realizada por los profesores		
Hipótesis 1.2.1: Existen diferencias significativas en la valoración del nivel de adquisición emitida por los empleadores, jefes, responsables o compañeros y la emitida por los profesores y responsables del Plan en la Universidad Francisco de Vitoria.	Fundamental	Contraste de hipótesis
Problema 1.3: A juicio de los empleadores, jefes, responsables o compañeros, ¿Existen diferencias de grado en el nivel de adquisición de dichas competencias entre los antiguos alumnos Francisco de Vitoria y sus compañeros de trabajo?		
Hipótesis 1.3.1: Existen diferencias significativas en el nivel de adquisición de dichas competencias entre los antiguos alumnos Francisco de Vitoria y sus compañeros de trabajo.	Fundamental	Contraste de hipótesis
Problema 1.4: ¿Influye la formación complementaria recibida por los antiguos alumnos previa o posteriormente a la recibida en la Universidad Francisco de Vitoria, en el nivel de logro de estas competencias?		
Hipótesis 1.4.1: No existen diferencias significativas en el nivel de logro de las competencias en función de la formación complementaria de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.	Secundario	Contraste de hipótesis
Problema 1.5: ¿Influye en la percepción y valoración del nivel de logro la relación jerárquica entre evaluador y evaluado?		
Hipótesis 1.5.1: No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la relación jerárquica entre evaluador y evaluado.	Secundario	Contraste de hipótesis
Problema 1.6: ¿Influye en la percepción y valoración del nivel de logro la antigüedad de la relación laboral?		
Hipótesis 1.6.1: No existen diferencias significativas en la percepción y valoración del nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la antigüedad que tienen en su de la relación laboral	Secundario	Contraste de hipótesis

Fuente: elaboración propia

Tabla 16: *Objetivos y problemas de investigación. Objetivos 2, 3 y 4*

Objetivo 2: Elaborar un perfil formativo real en Humanidades, propio de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las respuestas de los evaluadores al cuestionario elaborado para la valoración del logro de las competencias	Carácter en la investigación	Metodología
Problema/ hipótesis		
Problema 2.1. ¿Se puede definir un perfil formativo en Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las valoraciones de los empleadores, jefes, responsables y compañeros de los antiguos alumnos?	Fundamental	Análisis Factorial Exploratorio
Objetivo 3: Comparar el perfil formativo elaborado a partir de las respuestas de los evaluadores en las empresas con el definido a partir de las respuestas de los profesores y responsables del Plan		
Problema 3.1 ¿Coincide dicho perfil con el perfil teórico definido a partir de las valoraciones de los profesores y responsables del plan en la Universidad Francisco de Vitoria?	Fundamental	Análisis Factorial Exploratorio
Objetivo 4: Recomendar posibles cambios en el Plan de Humanidades y en los programas formativos a partir del resultado de dicha comparación		
Problema 4.1: ¿Es necesario introducir modificaciones en el Plan de Humanidades y sus programas formativos para lograr un cambio en el perfil?	Secundario	Revisión documental

Fuente: elaboración propia

Como se ha apuntado antes, en algunas de las cuestiones planteadas, el análisis que debería conducirnos a dar respuesta requiere de la formulación de hipótesis. Una hipótesis es, en palabras de Kerlinger y Lee (2002), “un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables” (p. 23).

Por su parte, Sierra Bravo (2003) señala que “las hipótesis son enunciados especiales caracterizados, desde el punto de vista epistemológico, por ser ideas supuestas no verificadas pero probables y, en cuanto a su contenido ontológico, por referirse a variables o relaciones entre variables” (p. 71). Nos parece interesante esta definición ya que añade un matiz que, a nuestro juicio, debe recalcarse en la caracterización de una hipótesis y es su condición de probable o, como han señalado numerosos autores, *plausible*, pese a su no verificación.

Es por tanto una afirmación que se plantea como respuesta al problema y que avanza lo que el investigador espera concluir como resultado del estudio empírico.

En nuestra opinión, la formulación de hipótesis debería cumplir los mismos requisitos que se plantearon para la formulación del problema, atendiendo a la particularidad de que en este caso, la redacción de la misma debe ser en forma asertiva, como una afirmación, en tanto en cuanto es una posible respuesta a la pregunta o problema. Así lo indican Kerlinger y Lee. (2002). Así, la hipótesis debe formularse en términos claros, precisos, unívocos, que no deben dar lugar a interpretaciones distintas, y ser susceptible de someterse a comprobación empírica, de ser contrastada con la realidad. De no reunir estas características, no pasaría de ser un juicio de valor subjetivo.

Esta es la base de todo nuestro trabajo: determinar si existe o no y en qué medida, relación entre diferentes variables.

Una variable es una característica que puede adoptar diferentes valores dependiendo de los individuos, situaciones, etc. En la literatura sobre investigación, la clasificación de las variables suele hacerse a partir de tres criterios: la naturaleza de los datos, el nivel de medición de los mismos y la posición que ocupan las variables dentro de la investigación.

Según la naturaleza de los datos, tendríamos dos tipos de variables:

- Cualitativas: variables cuyos datos son rasgos o características tales como el sexo, la localidad de residencia o el nivel de estudios finalizados.

- Cuantitativas: variables cuyos datos son números que expresan cantidad. Estas variables, a su vez, pueden dividirse en:

- Continuas: cuando la variable puede adoptar infinitos valores dentro de un rango; tal es el caso de la estatura, el peso o la temperatura.

- Discretas: cuando la variable solo puede adoptar determinados valores; por ejemplo el número de hijos que tiene una familia.

En relación con el criterio anterior podríamos clasificar las variables según el nivel de medición de los datos del siguiente modo:

- Variables cualitativas

- Nivel de medición nominal: cuando no podemos ordenar las categorías de la variable. En este grupo podemos encontrar variables como el sexo o la titularidad de un centro educativo (público, privado o privado con enseñanzas concertadas)

- Nivel de medición ordinal: cuando podemos establecer un orden entre las categorías de la variable. El nivel de estudios finalizados (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, etc.) es un ejemplo de este nivel de medición.

- Variables cuantitativas

- Nivel de medición de intervalo: cuando la variable no puede adoptar el valor cero o si lo adopta, este valor no indica ausencia de la variable, sino que es un valor arbitrario. Se da esta circunstancia en la medición de la temperatura en la escala centígrada en la que se asigna el valor cero a la temperatura a la que se congela el agua. Cero no indica ausencia de temperatura; no significa *ausencia de movimiento de las moléculas*, que es lo que ocurriría si la temperatura fuera 0.

- Nivel de medición de razón: cuando la variable, además de lo anterior, puede adoptar el valor cero absoluto, es decir, un valor

que indica ausencia de la variable. Ejemplos de este tipo de variables son la longitud, el peso o el tamaño de una población.

Finalmente, en cuanto a la posición de las variables en la investigación, podemos encontrar los siguientes tipos:

- *Variable independiente*: dimensión, característica o propiedad que va a producir en cierta medida el fenómeno que estamos midiendo; es la variable que el investigador manipula en un diseño experimental; aquella cuyos valores son determinados por el investigador.

- *Variable dependiente*: sería aquella que cambia de valor por la influencia de la variable independiente, aquella cuyo valor *depende* o se ve influido por el que adopte la variable independiente.

- *Variable de control o variable independiente secundaria*: nos referiríamos aquí a aquellas dimensiones que influyen en el valor de la variable dependiente pero que no son las variables principales. Estas variables pueden ser conocidas o no y son aquellas características o propiedades que de una manera u otra pueden afectar al resultado que se espera y están vinculadas con las variables independientes y dependientes.

Esta clasificación de las variables de acuerdo a su posición en la investigación, se puede utilizar en el caso de diseños experimentales o cuasi-experimentales, en los que se da la manipulación al menos de una variable independiente por parte del investigador; es decir, el investigador asigna

valores a la variable independiente con el fin de comprobar su efecto sobre la/s variable/s dependiente/s.

El estudio que se ha realizado en esta tesis doctoral se ajusta a un diseño no experimental, ex post facto, en el que las variables no se han manipulado, sino que únicamente se han medido. No cabe, por tanto identificar variables independientes o dependientes, en sentido estricto, y, por tanto, no podremos hablar de *causalidad*. Sí podremos *por analogía* hablar de variables independientes o dependientes, según la naturaleza teórica de sus relaciones, tal y como lo establecen las condiciones del estudio.

Un aspecto fundamental en la definición de las variables es su operativización. Es necesario dejar claro qué entendemos que es una determinada variable, en qué rasgos o dimensiones se ha observado y medido. Este punto puede llegar a determinar el alcance del estudio y de los resultados obtenidos. En el presente trabajo hemos intentado hacer una operativización clara de las variables presentes en el mismo para asegurar, en la medida de lo posible, la relevancia de los resultados.

Las variables presentes en este estudio son las siguientes.

1. Variable independiente principal: Formación/ No Formación en la Universidad Francisco de Vitoria.

El hecho de haber cursado el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, si se cumple la hipótesis formulada, debería

favorecer el desarrollo de determinadas competencias en un grado mayor que si no se hubiese cursado. Los valores que puede adoptar esta variable son dos: haber cursado o no haber cursado el Plan.

2. Variable dependiente: Nivel de Adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Esta variable se ha operativizado como la valoración por parte de los empleadores, jefes, responsables o compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria de la presencia en su desempeño profesional de una serie de comportamientos relacionados con la adquisición de dichas competencias. Estos comportamientos se han recogido en un cuestionario. Una valoración alta en esta variable nos estaría indicando un nivel alto de adquisición de la competencia. La valoración por parte de los evaluadores se ha establecido sobre una escala Likert con valores comprendidos entre 1 y 6; el valor 1 indicaría el nivel más bajo, 6 indicaría el nivel más alto.

Se ha realizado la misma medición sobre compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, con el fin de realizar comparaciones sobre el nivel de adquisición de las competencias.

Se ha pedido valoración sobre diez competencias, cada una de ellas reflejada en tres comportamientos que se han presentado en un cuestionario. Se recogen en las siguientes tablas.

Tabla 17: Comportamientos a evaluar en los exalumnos. Competencias cognitivas

NÚCLEO	COMPETENCIA	Nº	ÍTEM
Competencias Cognitivas	Pensamiento analítico	1	Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad o problema y los define con claridad
		2	A partir del análisis, elabora procesos complejos que le permiten abordar el problema y lograr los objetivos fijados
		3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema
		4	Procura no tomar datos y sucesos aislados como generales
		5	Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos
	Pensamiento sintético y teórico	6	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos transmitiendo una visión sistémica de la misma.
		7	Realiza preguntas acerca de la situación o problema en cuestión
	Pensamiento reflexivo y crítico	8	Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad
		9	Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo al conocimiento de la realidad
	Pensamiento práctico, resolución de problemas y toma de decisiones y gestión del tiempo	10	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar y los pasos para lograrlo
		11	Jerarquiza los objetivos y las relaciones existentes entre ellos
		12	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas
		13	Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad
	Aprender a aprender	14	Planifica el modo en que va a abordar el problema
		15	Evalúa el resultado y el proceso seguido en el abordaje del problema
	Gestión de la información	16	Recopila información y datos sobre los trabajos que tiene encomendados
		17	Utiliza la información recogida de forma eficaz
		18	Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren

Fuente: elaboración propia

Tabla 18: Comportamientos a valorar en los exalumnos. Competencias expresivas y afectivas

NÚCLEO	COMPETENCIA	Nº	ÍTEM
Competencias Expresivas	Comunicación interpersonal	19	Escucha a los demás con empatía, procurando ponerse en su lugar para entender sus puntos de vista incluso aunque sean contrarios a los suyos
		20	Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo
		21	Valora positivamente las opiniones ajenas
	Capacidad para la aplicación de procedimientos	22	Administra los procesos de forma autoexigente
		23	Supervisa y evalúa su propio trabajo
		24	Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos buscando la mejora continua
Competencias Afectivas	Sentido y compromiso ético	25	Actúa de acuerdo a los principios morales que explicita
		26	Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización
		27	Actúa respetando los derechos de los demás
	Orientación al logro personal	28	Actúa de acuerdo a los valores y criterios que explicita como reguladores de su vida
		29	Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen
		30	Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos

Fuente: elaboración propia

El nivel de medición de esta variable puede considerarse de cuasi-intervalo.

Somos conscientes de las limitaciones que tiene la escala Likert y que se han recogido en no pocos trabajos. *Sensu stricto* esta escala es ordinal, tanto si los valores de la escala son adverbios (escala gráfica) como si son números (escala numérica). En tal sentido, no cabría realizar sumas con las valoraciones obtenidas y por tanto, no se podría calcular, por ejemplo, la media de las valoraciones. Añadido a lo anterior, habría que señalar que puede no ser indicado utilizar pruebas paramétricas para el análisis de los datos. Sin embargo, dado que el número de opciones de la escala es alto, 6 para cada ítem del cuestionario y 18 para cada competencia, podemos considerar que el nivel de medición es de intervalo o cuasi-intervalo.

3. Variables independientes secundarias o de control

3.1 Estudios realizados

Esta variable se operativiza como la titulación o titulaciones superiores, universitarias o no, que han cursado los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria además de los estudios por los que han accedido a su puesto de trabajo. Recoge por tanto los estudios realizados en la Universidad Francisco de Vitoria o en otras universidades o instituciones. Esta variable tiene importancia en el estudio ya que puede ayudarnos a valorar si la adquisición de competencias se ha producido por los estudios cursados en la Universidad Francisco de Vitoria o por otra formación recibida. El nivel de medición de esta variable es nominal.

Además, nos permitirá realizar comparaciones del nivel de adquisición de las competencias entre facultades o titulaciones de la Universidad Francisco de Vitoria.

3.2 Antigüedad en la empresa

Esta variable se operativiza como el número de años que el antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria lleva trabajando en la empresa

3.3 Antigüedad en el puesto de trabajo

En este caso la operativización se refiere al número de años que el exalumno lleva trabajando en el puesto de trabajo que desempeña en la actualidad.

3.4 Antigüedad de la relación laboral

Se operativiza como el número de años que evaluador y evaluado llevan trabajando juntos.

Estas tres variables presentan una medición de la experiencia profesional y nos pueden ayudar a delimitar en qué grado la adquisición de las competencias está influida por dicha experiencia.

3.5 Relación jerárquica

Esta variable se operativiza como la relación profesional que existe entre el antiguo alumno evaluado y su evaluador. Se han identificado niveles en esta dependencia jerárquica que van desde compañero hasta director. Nos ayudará a saber si las diferencias en las valoraciones están influidas por la relación profesional que existe entre evaluador y evaluado.

3.6 Edad

Se operativiza como años cumplidos del exalumno.

3.7 Sexo

Esta variable se operativiza como mujer u hombre

La siguiente tabla muestra las variables independientes – principales y secundarias – y los valores que pueden adoptar.

Tabla 19: Variables estudiadas en la investigación

POSICIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	NOMBRE	OPERATIVIZACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES POSIBLES
Variable Independiente Principal	Formación en Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria.	Haber cursado el Plan de estudios de la Universidad Francisco de Vitoria o no haberlo cursado	Nominal	Ha cursado el Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria No ha cursado el Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria
Variable Independiente Secundaria	Estudios realizados	Titulación o titulaciones superiores, universitarias o no, que han cursado los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria además de los estudios por los que han accedido a su puesto de trabajo	Nominal	Sin formación complementaria Formación complementaria de nivel inferior a la formación universitaria oficial o sin reconocimiento oficial Formación complementaria del mismo nivel académico que la formación universitaria inicial Formación complementaria de nivel académico superior al de la formación universitaria inicial

Fuente: elaboración propia

Tabla 19 Variables estudiadas en la investigación (continuación)

POSICIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	NOMBRE	OPERATIVIZACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES POSIBLES
Variable Independiente Secundaria	Antigüedad en la empresa	Número de años que el antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria lleva trabajando en la empresa	Ordinal	Menos de un año Un año Dos años Tres años Cuatro años Cinco años Seis o más años
Variable Independiente Secundaria	Antigüedad en el puesto de trabajo	Número de años que el antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria lleva trabajando en el puesto de trabajo que desempeña actualmente	Ordinal	Menos de un año Un año Dos años Tres años Cuatro años Cinco años Seis o más años

Fuente: elaboración propia

Tabla 19: Variables estudiadas en la investigación (continuación)

POSICIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	NOMBRE	OPERATIVIZACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES POSIBLES
Variable Independiente Secundaria	Antigüedad de la relación laboral	Número de años que el antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria y el evaluador llevan trabajando juntos	Ordinal	Menos de un año Un año Dos años Tres años Cuatro años Cinco años seis o más años
	Relación jerárquica	Relación profesional que existe entre el antiguo alumno evaluado y su evaluador	Ordinal	n (compañero) n+1 (responsable) n+2 (coordinador) n+3 (director)

Fuente: elaboración propia

Tabla 19: Variables estudiadas en la investigación (continuación)

POSICIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	NOMBRE	OPERATIVIZACIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	VALORES POSIBLES
Variable Independiente Secundaria	Edad	Edad en años cumplidos	Ordinal	22-25
				26-30
				31-35
				36-40
				41-45
				46-50
				51-55
				56-60
Variable Independiente Secundaria	Sexo	Sexo del evaluador	Nominal	Más de 60
				Mujer
				Hombre
Variable Dependiente	Adquisición de las competencias	Puntuación en un cuestionario cumplimentado por empleadores, jefes y compañeros de trabajo de los exalumnos	Cuasi intervalo	Escala de Likert (1-6)

Fuente: elaboración propia

6.2. Diseño de investigación y su desarrollo. Población y muestras. Instrumentos de recogida de la información.

Como señalan Bisquerra y otros (2004), el diseño de investigación, especialmente en las investigaciones que parten de un enfoque cuantitativo como la que nos ocupa,

juega un papel decisivo para validar o rechazar las hipótesis formuladas en un contexto en particular: nos indica el grupo o los grupos de sujetos de la investigación (la muestra), la asignación de los sujetos a estos grupos, el control que el investigador ejerce sobre las variables implicadas y el análisis estadístico a realizar (p. 120).

Así lo corroboran McMillan y Schumacher (2005) cuando afirman que

Un diseño de investigación se refiere a un plan para la selección de sujetos, de escenarios de investigación y de procedimientos de recogida de datos que respondan a las preguntas de la investigación... la meta de un diseño de investigación sólido es proporcionar datos que puedan ser considerados creíbles (p. 131)

Entendiendo por credibilidad “el grado en el que los resultados se aproximan a la realidad y pueden ser considerados fiables y razonables” (p. 131).

La definición clásica de Kerlinger y Lee (2002) resume perfectamente en nuestra opinión lo señalado hasta ahora. Según estos autores, “diseño es el plan, estructura y estrategia de una investigación cuyo objetivo es dar respuesta a ciertas preguntas y controlar la varianza” (p. 132).

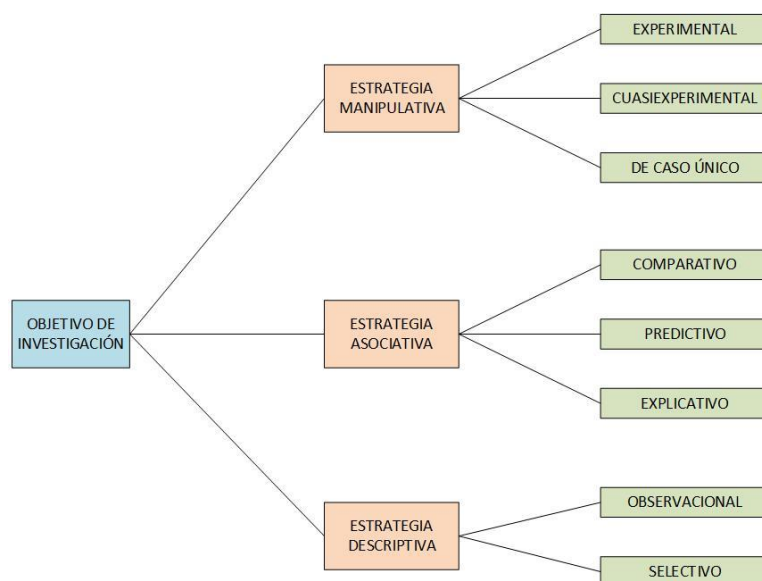
Volviendo por un momento sobre el propósito descrito por McMillan y Schumacher (2005), conviene señalar que, al hablar de credibilidad de los resultados del estudio, estarían refiriendo un concepto clave en un diseño de investigación que es el de validez. Tal y como se recoge en la obra citada, validez indicaría “el grado en que las explicaciones científicas de sucesos coinciden con la realidad” (p. 132), es decir, en qué grado las afirmaciones emitidas a partir de los resultados de la investigación son verdaderas o falsas. Existen dos tipos de validez que deben ser tenidos en cuenta en la medida de lo posible en toda investigación.

El primero de ellos es la validez interna. Esta, expresaría el grado en el que las variables extrañas se han tenido en cuenta o se han controlado. El segundo es la validez externa, que se relaciona con la posibilidad de generalización de los resultados a otras personas. En la investigación educativa, es difícil, por no decir imposible, alcanzar el nivel de control de variables que se alcanza en la investigación de laboratorio, lo cual no quiere decir que los resultados obtenidos no sean válidos, simplemente que esta imposibilidad debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretarlos y, por tanto, generalizarlos.

Cuestión importante en este punto es, a nuestro juicio, la clasificación de los diseños de investigación.

Ato, López y Benavente (2013) proponen la siguiente clasificación

Gráfico 1 Clasificación de los diseños de investigación



Fuente: (Ato, López, & Benavente, 2013, p. 1043)

Según estos autores, los diseños de investigación pueden clasificarse de acuerdo a la intención del investigador en tres grandes grupos. El primero de ellos que englobaría estudios de carácter experimental, cuasi experimental o de caso único, se caracterizaría por el propósito de descubrir posibles relaciones causales entre las variables y exigiría la manipulación de variables, al menos de una de ellas, es decir, la asignación de niveles de la misma a grupos distintos. Además, en el caso de los diseños experimentales, exige, entre otros requisitos, la asignación aleatoria de los componentes de la muestra a los tratamientos.

El segundo de ellos tiene un propósito asociativo y persigue explorar la relación funcional entre variables (covariación). En este caso es más complicado el establecimiento de relaciones causales. No se da manipulación de variables ni

asignación de sujetos a grupos. Identifican tres tipos de estudios: comparativos – comparar grupos – predictivos – predicción de comportamientos o clasificación en grupos – o probar modelos teóricos – explicativos –.

Queda aún un tercer grupo cuyo propósito es la mera descripción de sucesos o fenómenos tal y como ocurren en la realidad sin manipulación de variables, comparación de grupos, predicción de comportamientos o comprobación de modelos.

El presente estudio podría encuadrarse en el segundo de estos grupos ya que busca encontrar la asociación existente entre un plan formativo y el desarrollo de una serie de comportamientos que, se supone, son fruto de la adquisición de una serie de competencias. Queda claro, en nuestra opinión que no existe manipulación de variables ni, lógicamente, asignación aleatoria de tratamientos. No es por tanto un diseño experimental sino un diseño ex post facto en el que se buscará comparar grupos y comprobar la existencia de un modelo en forma de perfil formativo en Humanidades de los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria, así como establecer si ese perfil formativo es eficaz – produce diferencias reales en actitudes y comportamientos –.

•Población y muestras.

Se considera población a la totalidad de elementos – sujetos, mediciones, observaciones, etc. – que reúnen una característica o conjunto de características determinados. En el presente estudio, la población la componen aquellas personas que han finalizado sus estudios de Diplomatura, Licenciatura o Grado en el Centro Universitario Francisco de Vitoria o en la Universidad Francisco de Vitoria, y que

por tanto, han cursado el Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y adquirido en algún grado las competencias propias de dicho Plan.

En los estudios de ciencias sociales, una de las características de las poblaciones es que son inabarcables, es decir, es imposible con medios y tiempo limitados acceder a la totalidad de los elementos que componen la población. De ahí que lo más frecuente sea desarrollar los estudios sobre partes de la población que la representan que se denominan muestras.

El hecho de trabajar sobre muestras implica, necesariamente una pérdida de información que se reflejará en el resultado final en forma de error o diferencia entre el resultado obtenido y la realidad y que limitará en mayor o menor medida las posibilidades de extrapolar o generalizar los resultados a la totalidad de la población. Este error puede reducirse utilizando distintas técnicas de muestreo, si bien hemos de ser conscientes y asumir, por tanto, que siempre vamos a trabajar con un cierto nivel de error.

Este error puede ser de dos tipos:

1. Aleatorio. Se produce por la pérdida normal de información al seleccionar una parte de los elementos de la muestra. Es un error que se puede dimensionar y controlar por procedimientos estadísticos y por las técnicas de muestreo. Es inversamente proporcional al número de elementos – tamaño – de la muestra. La presencia de este error produciría falta de fiabilidad en los resultados.

2. Sistemático o sesgo. Se produce por un error – intencionado o no – en el trabajo estadístico, sea por la selección de los elementos, la información que se recoge acerca de los mismos, problemas con el instrumento utilizado para dicha recogida o el análisis que se realiza sobre la información. Este error, al contrario que el aleatorio, aumenta cuando aumenta el tamaño de la muestra. La presencia de este error afectaría a la validez de los resultados.

El muestreo es el procedimiento a través del cual seleccionamos muestras representativas de la población de la que se extraen, con el fin de realizar los estudios necesarios para obtener una información que posteriormente servirá para hacer inferencias hacia la población. Una muestra será más o menos representativa en la medida en la que refleja las características de la población. El muestreo debe ayudar a la selección de la muestra que mejor represente a la población y, por tanto, permita la inferencia de los resultados obtenidos en el estudio.

Los muestreos pueden clasificarse en dos grupos fundamentales:

1. Probabilísticos Son aquellos en los que los elementos que componen la población tienen probabilidades conocidas de formar parte de la muestra. En el muestreo probabilístico, los componentes de la muestra se extraen de un grupo más grande; por ello la probabilidad de que sean seleccionados para formar parte de la muestra son conocidas, que no necesariamente iguales.
2. No probabilísticos. En este tipo de muestreos no se tiene en cuenta la probabilidad para la selección de la muestra. Como bien señalan

McMillan y Schumacher (2005), en ocasiones los muestreos probabilísticos no son factibles en estudios educativos, lo que hace que los muestreos no probabilísticos sean los más frecuentes en este tipo de investigaciones. Dentro de este grupo nos podemos encontrar los siguientes:

- a. Incidental o accidental: Se seleccionan los elementos de la población a los que se tiene acceso.
- b. Intencional: Se seleccionan los elementos de la muestra que se considera conveniente.

En el presente estudio se ha realizado un muestreo incidental o accidental: los participantes en el estudio han sido invitados a participar en el mismo a través de la plataforma LinkedIn. Los detalles de este proceso se presentan más adelante. Aunque no hay una selección aleatoria de los sujetos, en principio se considera que no debería existir sesgo en la selección, dado el alto número de invitaciones a la participación enviadas (963) y el carácter voluntario de dicha participación.

Asumimos las limitaciones de este tipo de muestreos de cara a la validez externa de los resultados del estudio. Efectivamente, no es fácil generalizar las conclusiones sin las restricciones propias de las características de los sujetos de estudio. Debemos, por tanto, ser cautos en esta generalización.

Siendo honestos, además, debemos tener en cuenta las apreciaciones de Rosenthal y Rosnow (1975) acerca de los estudios realizados sobre voluntarios como se cita en McMillan, J.H. y Schumacher, S (2005). Según este estudio, los

voluntarios tienden a ser mujeres, tienen un nivel educativo, clase social, nivel intelectual y sociabilidad más altos; además, suelen ser menos convencionales, autoritarios y conformistas y más extrovertidos y altruistas que los no voluntarios; rasgos que podrían estar presentes y, por tanto, incidir en los resultados del estudio.

Confiamos en que la acumulación de datos a partir de estudios posteriores sobre muestras obtenidas mediante este y otros métodos de muestreo permita aumentar la credibilidad de los mismos.

- Selección de la muestra y recogida de la información.

La muestra se seleccionó por muestreo no probabilístico, incidental. El proceso se desarrolló de acuerdo a los siguientes pasos:

- Elaboración del cuestionario de contacto con empleadores.

Este cuestionario se diseñó con la finalidad de obtener los datos de contacto de los participantes en el estudio. Se decidió contactar con ellos a través de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. Por tanto el cuestionario al que nos referimos iba dirigido a los antiguos alumnos. En este cuestionario se solicitaba la siguiente información:

Tabla 20: Datos y variables del cuestionario para contacto con empleadores

Datos personales (exalumno)	Nombre	
	Sexo	
	Edad	
	Estudios cursados	Grado académico
		Nombre
		Año de finalización de los estudios
Datos profesionales (exalumno)	Nombre de la empresa	
	Sector en el que se encuadra la actividad principal de la empresa	
	Departamento en el que trabaja	
	Antigüedad en la empresa (años)	
	Antigüedad en el puesto (años)	
Datos de la persona que cumplimentará el cuestionario	Nombre	
	Apellidos	
	Correo Electrónico	
	Número de teléfono	
	Cargo/puesto	
	¿Cuánto tiempo llevas trabajando con esta persona?	

Fuente: elaboración propia

Se intentó reducir al mínimo la información solicitada sin renunciar a recoger información que pudiera considerarse valiosa de cara al control de variables extrañas tales como la formación complementaria recibida por el exalumno y que podría influir en el desarrollo de los comportamientos evaluados, la antigüedad en la empresa o la antigüedad de la relación laboral que podrían influir en las valoraciones emitidas por los empleadores.

- Contacto con exalumnos y selección de la muestra

El contacto con los exalumnos se realizó a través de la plataforma *LinkedIn*. Esta plataforma se utiliza para realizar contactos de carácter profesional. Con esta decisión acerca de la forma de contacto se esperaba:

- Establecer contacto con un número elevado de exalumnos
- Acceder a perfiles formativos, de experiencia y entorno profesionales, etc. lo más variados posibles

El objetivo que se perseguía era poder realizar un muestreo aleatorio estratificado entre los cuestionarios recogidos. Como se puede suponer a partir de lo señalado, se esperaba recoger un número alto de cuestionarios. Finalmente no fue así y hubo que optar por realizar los análisis con los cuestionarios que se recogieron.

En este proceso se realizó entre junio y septiembre de 2017. Durante el mismo se envió invitación a participar en el estudio a 963 antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. A cada uno de ellos se le envió el mensaje que se recoge en el anexo 3. En él se incluía un enlace a la plataforma *Jotform* para que pudieran cumplimentar el cuestionario. La plataforma *Jotform* permite enviar cuestionarios a través de internet lo que facilita y abarata el trabajo envió; además, recoge en una hoja de cálculo las respuestas al cuestionario.

Se recogieron un total de 159 respuestas a la solicitud; lo que supone un 16,5% de las invitaciones enviadas.

A medida que se iban recogiendo las respuestas se enviaba a los contactos recibidos el cuestionario de evaluación. Para ello se siguió un proceso similar al que se ha indicado para el cuestionario anterior. Junto con el enlace al cuestionario se remitía el mensaje que se recoge en el anexo 6.

Como se puede observar en el mensaje se facilitaba un código de identificación del alumno. El objetivo del mismo era mantener el anonimato del exalumno durante el proceso de análisis de los datos y al mismo tiempo contar con información suficiente para poder clasificar la información recogida de haber sido necesario. El código citado consta de tres partes:

- El primer dígito indica la facultad en la que estudió el antiguo alumno de acuerdo a la siguiente tabla

Tabla 21: Códigos por facultad

Facultad	Código
Ciencias de la Comunicación	1
Ciencias de la Salud	2
Ciencias Experimentales	3
Ciencias Jurídicas y Empresariales	4
Educación y Humanidades	5
Escuela Politécnica Superior	6

Fuente: elaboración propia

Los dos siguientes números del código corresponden con los estudios cursados. Finalmente, los tres últimos son el número de orden del alumno entre los cuestionarios recibidos.

Junto con el cuestionario se solicitó información acerca del sexo, la edad, la antigüedad en la empresa y el puesto de trabajo, la antigüedad de la relación profesional con el antiguo alumno y la relación jerárquica que mantenían. Con el fin de realizar posibles estudios posteriores.

Este proceso se desarrolló entre junio y octubre de 2017 y se recogieron un total de 90 cuestionarios lo que supone un 56,6% de los enviados y un 9,3% de las invitaciones enviadas a través de LinkedIn,

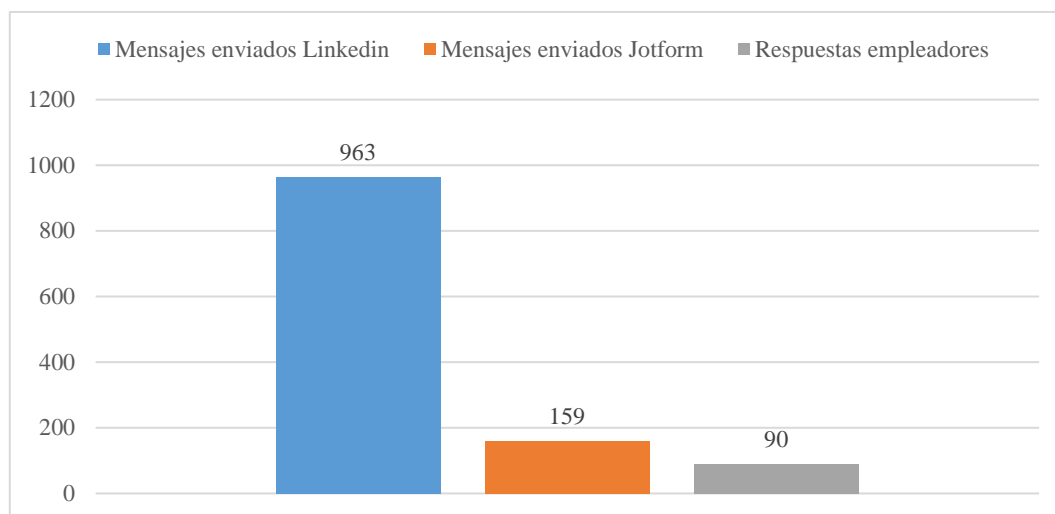
A continuación se recogen los datos señalados.

Tabla 22: Datos de respuesta al cuestionario

Mensajes enviados LinkedIn	Mensajes enviados Jotform		Respuestas empleadores		
	N	%	N	% Jotform	% LinkedIn
963	159	16,5%	90	56,6%	9,3%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 2: Datos de respuesta al cuestionario



Fuente: elaboración propia

Habría sido deseable obtener una muestra más grande, sin duda. Sin embargo, y pese a lo señalado, esta muestra tiene un valor importante a nuestro juicio. Este valor radica en dos aspectos. El primero de ellos es que sin ser una muestra aleatoria, sí podría ser considerada como tal ya que como se ha comentado anteriormente se compone de 90 cuestionarios cumplimentados voluntariamente; a su vez, están entre las 159 solicitudes que se cumplimentaron de las 963 invitaciones realizadas. El segundo aspecto al que nos referíamos es el relativo a la gran variedad de la muestra que engloba a antiguos alumnos de la práctica totalidad de promociones y titulaciones. Estos aspectos permitirán valorar los resultados obtenidos, siempre con la debida cautela, pero con la tranquilidad de haber evitado sesgos que pudieran tergiversar los resultados del estudio.

- Los instrumentos de medida de las variables y la recogida de información

Como ya se describió en un capítulo anterior, para obtener la información necesaria relativa a las variables dependientes y para proceder al análisis que nos conducirá a validar o rechazar las hipótesis planteadas, se optó por elaborar un cuestionario tipo encuesta. El proceso de elaboración de este cuestionario ya se ha descrito en un capítulo anterior. No es necesario, en nuestra opinión, hacer más referencia al mismo en este apartado.

Dicho cuestionario se aplicó a una muestra de 90 empleadores, responsables y compañeros de antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, es el instrumento principal de recogida de información. Los análisis principales de este estudio se han realizado sobre la información que aporta este cuestionario.

Otra información valiosa, pero de carácter complementario se ha recogido utilizando un cuestionario breve diseñado con el fin de obtener información de contacto con los empleadores de los antiguos alumnos. Esta información se refiere a datos como la edad, los estudios cursados, la relación jerárquica existente entre evaluador y evaluado, la antigüedad de esta relación o la antigüedad en la empresa y el puesto de trabajo.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS PREVIOS: DESCRIPTIVOS, REPRESENTACIONES GRÁFICAS, CORRELACIONES Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.

7. ANÁLISIS PREVIOS: DESCRIPTIVOS, REPRESENTACIONES GRÁFICAS, CORRELACIONES Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.

En los capítulos anteriores se ha expuesto el problema de investigación y las variables implicadas en el mismo, formulado las hipótesis de investigación, descrito las muestras utilizadas y el modo en que se han seleccionado y presentado el proceso de elaboración del instrumento que se ha utilizado en la recogida de información. Asimismo, se ha encuadrado la investigación dentro de un diseño que establece los pasos a seguir y delimita el alcance del estudio y sus resultados.

En el presente capítulo y el siguiente, se procederá al análisis de los datos y a la exposición y valoración de los resultados de dicho análisis; en primer lugar, en lo que se considerarían análisis preliminares o previos que abarcarían un análisis de las muestras y sus características en relación con las diferentes variables estudiadas así como el establecimiento de la fiabilidad y validez del instrumento de medida de la variable dependiente y de sus dimensiones. El cuestionario definitivo se recoge en el anexo 5. Todos los análisis se realizaron con SPSS V.21

7.1. Descripción y análisis de la muestra.

Como se ha señalado en el apartado correspondiente, la muestra ha sido seleccionada a partir de un muestreo incidental o accidental. No ha habido, por tanto, selección aleatoria de los componentes de la muestra.

Esta muestra está compuesta por empleadores, jefes, responsables y compañeros de antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. Estos son

los que han querido participar en el estudio tras la invitación hecha por los antiguos alumnos contactados a través de la plataforma LinkedIn.

El tamaño de la muestra final es de 180 sujetos. Cada uno de los evaluadores ha cumplimentado dos cuestionarios idénticos; en uno de ellos ha evaluado a un antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria; en el otro, a otro trabajador de un perfil similar al del antiguo alumno. Atendiendo a las variables implicadas en el estudio la muestra se distribuye del siguiente modo.

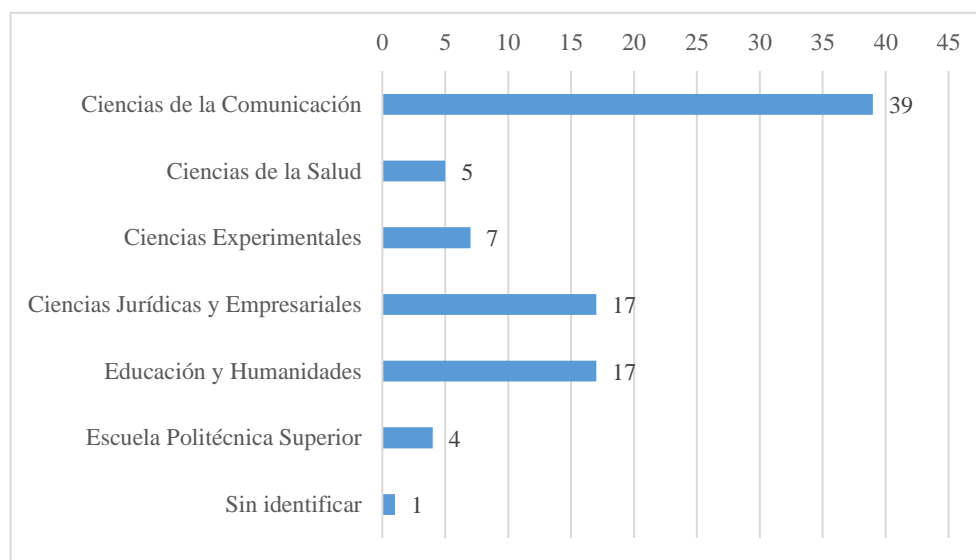
Tabla 23: Distribución de la muestra por facultades (grupo principal de estudio)

Facultad	N	%
Ciencias de la Comunicación	39	43,33%
Ciencias de la Salud	5	5,56%
Ciencias Experimentales	7	7,78%
Ciencias Jurídicas y Empresariales	17	18,89%
Educación y Humanidades	17	18,89%
Escuela Politécnica Superior	4	4,44%
Sin identificar	1	1,11%
Total	90	100,00%

Notas: %: Porcentaje del total de la muestra que representan los participantes de la facultad

Fuente: elaboración propia

Gráfico 3: Distribución de la muestra por facultades



Fuente: elaboración propia

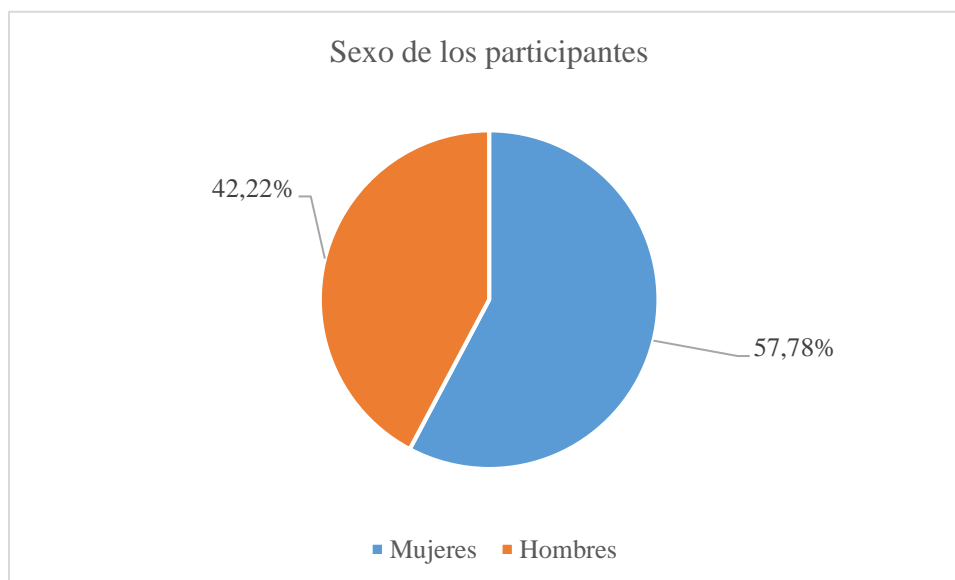
El gráfico muestra una clara diferencia en los tamaños de las muestras de las distintas facultades. El 43,33% de los antiguos alumnos evaluados son de la facultad de Ciencias de la Comunicación. Las facultades de Ciencias Jurídicas y Empresariales por un lado, y Educación y Humanidades por otro, aportan un 18,89% de los cuestionarios cada una. El resto de las facultades aporta porcentajes de respuesta inferiores al 10%.

Tabla 24: Distribución de la muestra por sexos

Sexo	N	%
Mujeres	52	57,78%
Hombres	38	42,22%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 4: Distribución de la muestra por sexos



Fuente: elaboración propia

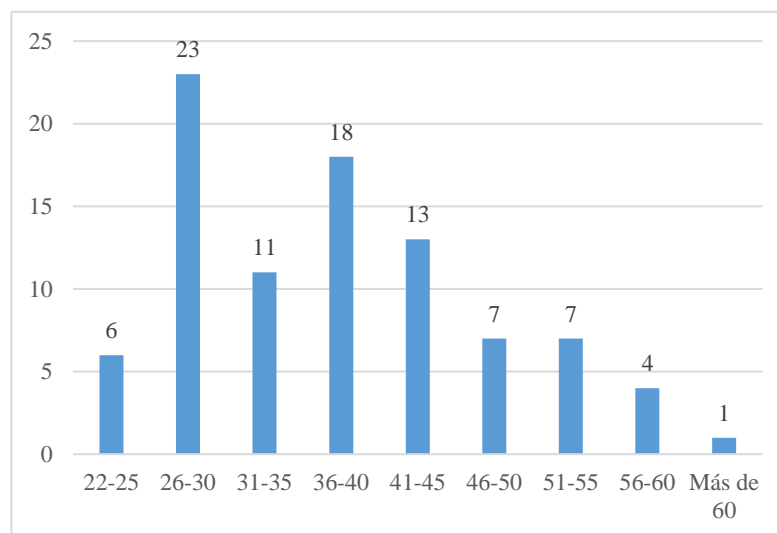
Atendiendo a la variable sexo, los porcentajes están bastante próximos con un ligero desequilibrio hacia las mujeres que son prácticamente el 58% de los evaluados.

Tabla 25: Distribución de la muestra por edad

Edad	N	%
22-25	6	6,82%
26-30	23	26,14%
31-35	11	12,50%
36-40	18	19,32%
41-45	13	14,77%
46-50	7	7,95%
51-55	7	7,95%
56-60	4	3,41%
Más de 60	1	1,14%

Notas: %: Porcentaje del total de la muestra que representan los participantes del grupo de edad
Fuente: elaboración propia

Gráfico 5: Distribución de la muestra por edad



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la distribución de los evaluadores por edades, hay que señalar como dato más relevante que el 72% de los evaluadores tienen edades entre los 26 y los 45 años.

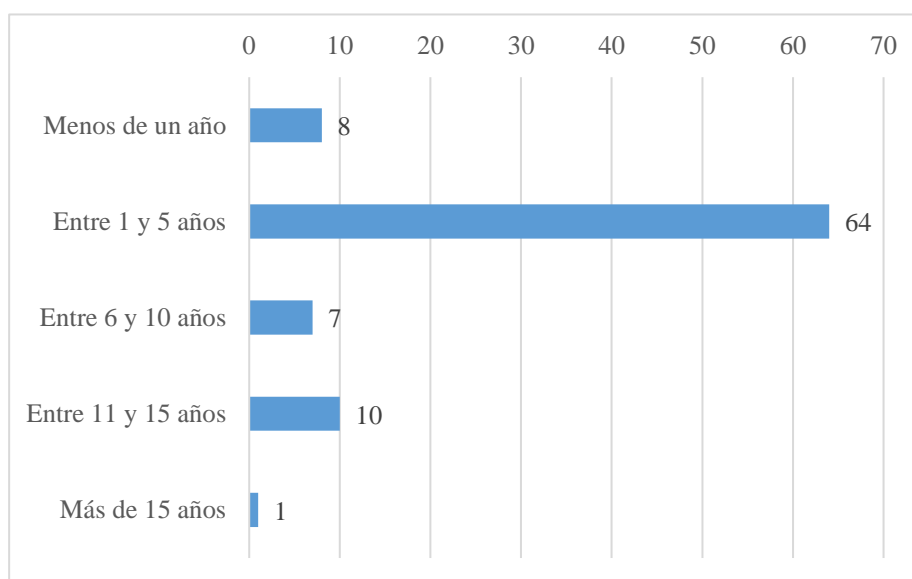
Tabla 26: Distribución de la muestra por antigüedad en la empresa

Antigüedad	N	%
Menos de un año	8	9,09%
Entre 1 y 5 años	64	72,73%
Entre 6 y 10 años	7	7,95%
Entre 11 y 15 años	10	10,23%
Más de 15 años	1	0,00%

Notas: %: Porcentaje del total de la muestra que representan los participantes del grupo de antigüedad

Fuente: elaboración propia

Gráfico 6: Distribución de la muestra por antigüedad en la empresa



Fuente: elaboración propia

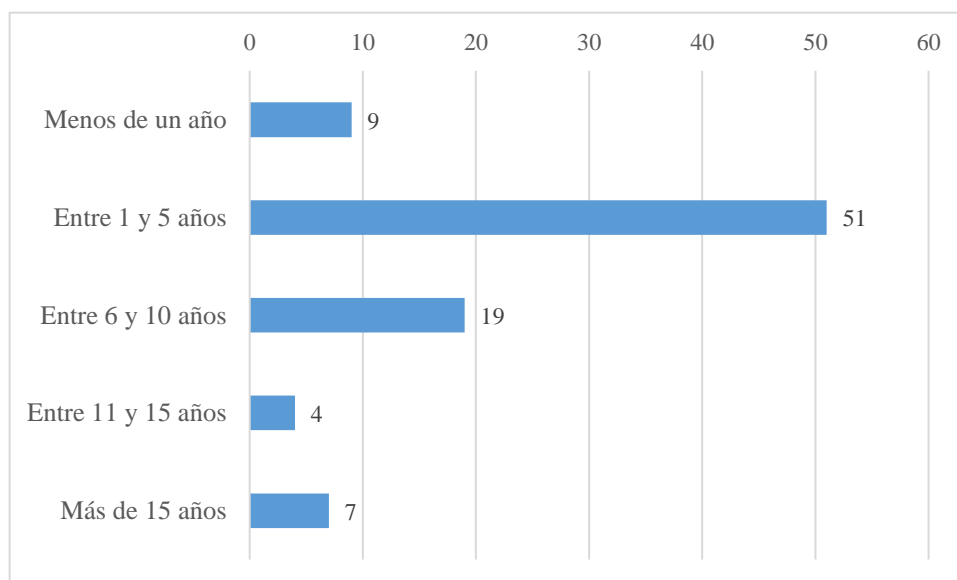
Los datos referidos a la antigüedad en la empresa de los evaluadores nos muestran que el 72% de ellos llevan trabajando en su empresa entre 1 y 5 años.

Tabla 27: Distribución de la muestra por antigüedad en el puesto de trabajo

Antigüedad en el puesto de trabajo	N	%
Menos de un año	9	10,00%
Entre 1 y 5 años	51	56,67%
Entre 6 y 10 años	19	21,11%
Entre 11 y 15 años	4	4,44%
Más de 15 años	7	7,78%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 7: Distribución de la muestra por antigüedad en el puesto de trabajo



Fuente: elaboración propia

Más del 50% de los evaluadores tienen una antigüedad de entre 1 y 5 años en su puesto de trabajo, tal y como nos muestran los datos del análisis.

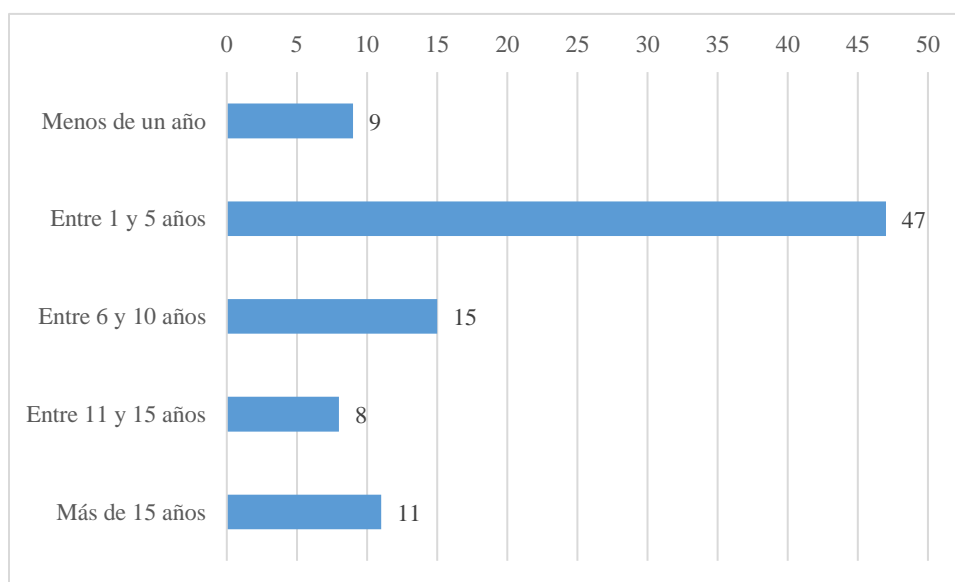
Tabla 28: Distribución de la muestra por antigüedad de la relación laboral

Antigüedad de la relación laboral	N	%
Menos de un año	9	10,00%
Entre 1 y 5 años	47	52,22%
Entre 6 y 10 años	15	16,67%
Entre 11 y 15 años	8	8,89%
Más de 15 años	11	12,22%

Notas: %: Porcentaje del total de la muestra que representan los participantes del grupo de antigüedad

Fuente: elaboración propia

Gráfico 8: Distribución de la muestra por antigüedad de la relación laboral



Fuente: elaboración propia

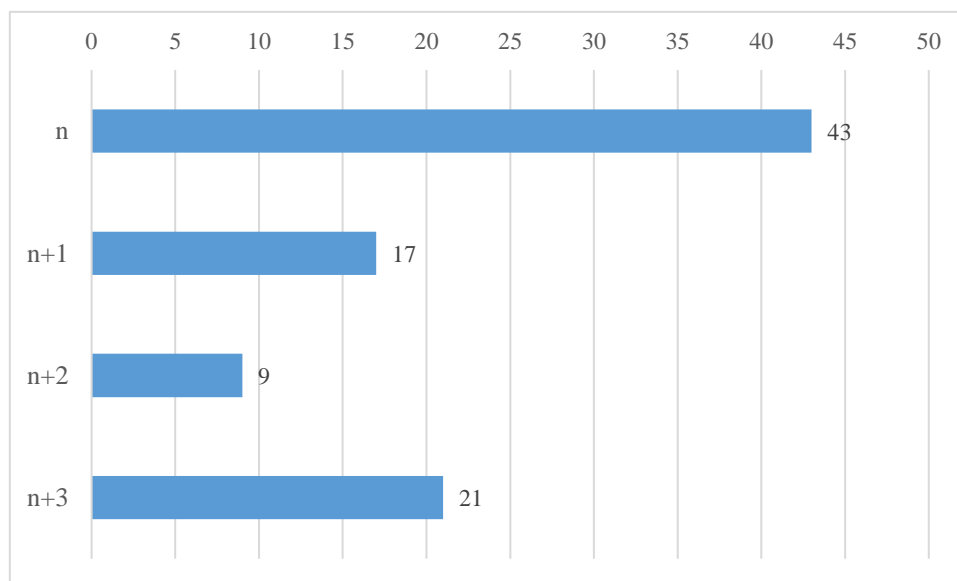
Los datos de análisis de la variable antigüedad de la relación laboral muestran que más de la mitad de los evaluadores llevan trabajando entre 1 y 5 años con los antiguos alumnos evaluados. En nuestra opinión, es importante señalar que prácticamente en un 70% de los casos la relación laboral se ha mantenido entre 1 y 10 años.

Tabla 29: Distribución de la muestra por relación jerárquica

Relación jerárquica	N	%
n	43	47,73%
n+1	17	19,32%
n+2	9	10,23%
n+3	21	22,73%

Notas: n: compañero; n+1: responsable; n+2: coordinador; n+3: director. %: Porcentaje del total de la muestra que representan los participantes del grupo
Fuente: elaboración propia

Gráfico 9: Distribución de la muestra por relación jerárquica



Fuente: elaboración propia

Se considera especialmente importante el dato de la relación laboral dado que puede estar relacionada con las valoraciones de los evaluadores. Este extremo se confirmará en los estudios posteriores. El análisis descriptivo muestra que aproximadamente el 50% de las evaluaciones son emitidas por compañeros de trabajo de los antiguos alumnos.

7.2. Comprobación del cumplimiento de los supuestos de la medida de la Variable Dependiente.

La determinación de los análisis estadísticos que se van a realizar sobre los datos obtenidos en el cuestionario, van a requerir la confirmación de una serie de supuestos sobre las distribuciones de datos que determinarán las características del análisis. Dichos supuestos son los de normalidad, independencia y homogeneidad de varianzas. La verificación del cumplimiento de estos supuestos permitirá la

utilización de pruebas paramétricas que son más potentes; es decir, reducen la probabilidad de aceptar una hipótesis nula verdadera.

En este punto consideramos importante referirnos a las aportaciones de Tejedor (1979) respecto a la incidencia del incumplimiento de estos supuestos. Resumimos estas aportaciones en la siguiente tabla.

Tabla 30: Efectos del incumplimiento de las condiciones subyacentes en el Análisis de Varianza

Supuesto	Efecto de su incumplimiento
Normalidad	Pequeña modificación del nivel real de significación con respecto al nivel nominal (decidido por el investigador). No es grave; no impide el uso de pruebas paramétricas
Homogeneidad de varianzas	Pequeña modificación del nivel real de significación con respecto al nivel nominal (decidido por el investigador). En el caso de muestras equilibradas los efectos son mínimos y no impiden el uso de pruebas paramétricas
Independencia	Efectos relevantes en la mayoría de los casos pero es el más fácil de cumplir con un adecuado nivel de aleatoriedad en la selección de la muestra

Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída de Tejedor (1979)

Dado lo anterior, consideramos irrelevante comprobar si se cumplen los supuestos de un modelo paramétrico en los datos, teniendo en cuenta que la selección de los sujetos es incidental, no intencional y puede considerarse aleatoria. Por ello se utilizarán siempre contrastes paramétricos y solo complementariamente, en algunos casos, contrastes no paramétricos.

7.3 Análisis de la fiabilidad y validez del instrumento.

Aplicado el cuestionario a la muestra de 90 empleadores, jefes y compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, se consideró importante proceder a comprobar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado.

- **Fiabilidad del instrumento.**

Para comprobar la fiabilidad se utilizó el procedimiento de dos mitades y el test Alfa de Cronbach. Ambas pruebas dan información acerca de la homogeneidad y de la consistencia interna del instrumento; estarían mostrando si los elementos del cuestionario miden una misma realidad y cómo de intensa es la relación entre ellos.

Se analizó la fiabilidad del instrumento de medida completo y por ítems agrupándolos de acuerdo a dos criterios:

- Los tres núcleos de competencias que se han definido: cognitivas, expresivas y afectivas
- Las 11 competencias estudiadas.

Para cada uno de estos análisis se aplicaron ambos procedimientos.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación en las tablas que ofrece como salida el programa SPSS versión 21.

Tabla 31: Análisis de fiabilidad cuestionario completo. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,967	,967	30

Tabla 32: Análisis de fiabilidad cuestionario completo. Procedimiento de Dos mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,940
		N de elementos	15(a)
	Parte 2	Valor	,940
		N de elementos	15(b)
	N total de elementos		30
Correlación entre formas			,877
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,935
	Longitud desigual		,935
Dos mitades de Guttman			,934

Los valores obtenidos son muy altos tanto en el test Alfa de Cronbach (0,967), como en el estadístico de Spearman Brown (0,935) y de Guttman (0.934). Estos resultados nos dan una idea clara de la consistencia interna del cuestionario.

- **Análisis de la fiabilidad por núcleos de competencia.**
- *Competencias cognitivas*

Tabla 33: Análisis de fiabilidad competencias cognitivas. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,948	,949	18

Tabla 34: Análisis de fiabilidad competencias cognitivas. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,922
		N de elementos	9(a)
	Parte 2	Valor	,893
		N de elementos	9(b)
	N total de elementos		18
Correlación entre formas			,849
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,919
	Longitud desigual		,919
Dos mitades de Guttman			,918

La fiabilidad del cuestionario en los ítems del núcleo *Competencias Cognitivas* que engloba las competencias Pensamiento Analítico, Pensamiento Sintético y Teórico, Pensamiento Reflexivo y Crítico, Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas, Gestión de la Información y Aprender a Aprender, es alta, tal y como nos muestran los resultados del análisis. En todas las pruebas utilizadas se obtienen coeficientes superiores a 0,90.

- *Competencias expresivas*

Tabla 35: Análisis de fiabilidad competencias expresivas. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,876	,879	6

Tabla 36: Análisis de fiabilidad competencias expresivas. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,876
		N de elementos	3(a)
	Parte 2	Valor	,790
		N de elementos	3(b)
	N total de elementos		6
Correlación entre formas			,644
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,783
	Longitud desigual		,783
Dos mitades de Guttman			,783

Como en el núcleo anterior, los valores de los coeficientes de fiabilidad calculados son altos en el núcleo *Competencias Expresivas* (Comunicación Interpersonal y Aplicación de Procedimientos). Creemos que es importante señalar la diferencia existente entre los valores del coeficiente Alfa de Cronbach (0.876) y Dos mitades de Guttman y Spearman-Brown (0,783).

- *Competencias afectivas*

Tabla 37: Análisis de fiabilidad competencias afectivas. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,886	,888	6

Tabla 38: Análisis de fiabilidad competencias afectivas. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,783
		N de elementos	3(a)
	Parte 2	Valor	,818
		N de elementos	3(b)
	N total de elementos		6
Correlación entre formas			,783
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,878
	Longitud desigual		,878
Dos mitades de Guttman			,878

Como en los análisis de los núcleos anteriores, los coeficientes de fiabilidad del núcleo *Competencias Afectivas* (Sentido y Compromiso Ético y Orientación al Logro) son altos en todos los test utilizados.

- **Análisis de fiabilidad por competencias profesionales.**
- *Pensamiento analítico*

Tabla 39: Análisis de fiabilidad Pensamiento Analítico. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,811	,811	3

Tabla 40: Análisis de fiabilidad Pensamiento Analítico. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,698
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,701
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,824
	Longitud desigual		,839
Dos mitades de Guttman			,770

Los coeficientes de fiabilidad son superiores a 0.80 en los test Alfa de Cronbach y Spearman Brown. El resultado arrojado en el cálculo por el procedimiento de las dos mitades de Guttman es algo inferior (0.77). Se consideran muy buenos indicadores de fiabilidad dado que la escala la componen solo 3 ítems.

- *Pensamiento sintético y teórico*

Tabla 41: Análisis de fiabilidad Pensamiento Sintético y Teórico. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,807	,813	3

Tabla 42: Análisis de Fiabilidad Pensamiento Sintético y Teórico. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,751
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,641
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,782
	Longitud desigual		,798
Dos mitades de Guttman			,724

La fiabilidad del cuestionario en los elementos relacionados con la competencia Pensamiento Sintético y Teórico es alta. Los valores obtenidos en los coeficientes utilizados son superiores a 0.70 en todos los casos, indicadores altos para escalas de pocos ítems como la analizada.

- Pensamiento reflexivo y crítico

Tabla 43: Análisis de fiabilidad Pensamiento Reflexivo y Crítico. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,794	,795	3

Tabla 44: Análisis de fiabilidad Pensamiento Reflexivo y Crítico. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,715
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,641
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,781
	Longitud desigual		,798
Dos mitades de Guttman			,707

Los índices de fiabilidad del instrumento en los elementos relacionados con la competencia Pensamiento Reflexivo y Crítico son similares a los obtenidos en las competencias anteriores, con valores próximos a 0.80. Son valores altos teniendo en cuenta que esta competencia se valora a partir de tres ítems

- *Pensamiento práctico y resolución de problemas*

Tabla 45: Análisis de fiabilidad Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,798	,797	3

Tabla 46: Análisis de fiabilidad Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,793
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,574
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,730
	Longitud desigual		,748
Dos mitades de Guttman			,619

Los valores de los coeficientes de fiabilidad de esta competencia se encuentran en torno a 0.80 salvo el calculado por el procedimiento de las Dos Mitades de Guttman que da un valor de 0.619. En ambos casos, los valores son altos dado que la escala cuenta solo con tres ítems.

- *Gestión de la información*

Tabla 47: Análisis de fiabilidad Gestión de la Información. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,711	,720	3

Tabla 48: Análisis de fiabilidad Gestión de la Información. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,670
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,490
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,658
	Longitud desigual		,677
Dos mitades de Guttman			,558

El resultado obtenido en el coeficiente Alfa de Cronbach es alto (0,711). Sin embargo los coeficientes de Spearman-Brown y Guttman (Dos mitades) son bajos (0.677 y 0.558) en valor absoluto; no así si tenemos en cuenta que la escala consta de tres elementos.

- *Aprender a aprender*

Tabla 49: Análisis de fiabilidad Aprender a Aprender. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,718	,724	3

Tabla 50: Análisis de fiabilidad Aprender a Aprender. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,514
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,629
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,772
	Longitud desigual		,789
Dos mitades de Guttman			,717

Tanto el coeficiente Alfa de Cronbach como el de Spearman Brown y Dos Mitades de Guttman nos dan valores de índice de fiabilidad superiores a 0,70, que pueden considerarse altos, más aun para una escala de solo tres elementos.

- *Comunicación interpersonal*

Tabla 51: Análisis de fiabilidad Comunicación Interpersonal. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,876	,880	3

Tabla 52: Análisis de fiabilidad Comunicación Interpersonal. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,821
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,778
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,875
	Longitud desigual		,886
Dos mitades de Guttman			,736

Coefficientes de fiabilidad altos en el caso de la competencia Comunicación Interpersonal, próximos y superiores a 0.80 en todos tests utilizados.

- *Aplicación de procedimientos*

Tabla 53: Análisis de fiabilidad Aplicación de Procedimientos. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,790	,793	3

Tabla 54: Análisis de fiabilidad Comunicación Interpersonal. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,656
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,689
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,816
	Longitud desigual		,830
Dos mitades de Guttman			,784

Los coeficientes de fiabilidad para la competencia Aplicación de Procedimientos son también altos, próximos y superiores a 0,80, a pesar de que la subescala se compone únicamente de tres elementos.

- *Sentido y compromiso ético*

Tabla 55: Análisis de fiabilidad Sentido y Compromiso Ético. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,783	,781	3

Tabla 56: Análisis de fiabilidad Sentido y Compromiso Ético. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,826
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,501
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,667
	Longitud desigual		,687
Dos mitades de Guttman			,528

Aunque el coeficiente Alfa de Cronbach da un valor próximo a 0.80, alto, por tanto, observamos que en el cálculo del coeficiente por el procedimiento de las dos mitades, los valores son inferiores, especialmente en el coeficiente de Guttman (0.52). Hay que tener en cuenta que el coeficiente se ha calculado para una escala de, solo, tres elementos.

- *Orientación al logro*

Tabla 57: Análisis de fiabilidad Orientación al Logro. Test Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,818	,818	3

Tabla 58: Análisis de fiabilidad Orientación al Logro. Procedimiento de Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,784
		N de elementos	2(a)
	Parte 2	Valor	.(b)
		N de elementos	1(c)
	N total de elementos		3
Correlación entre formas			,637
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,778
	Longitud desigual		,794
Dos mitades de Guttman			,678

Finalmente, en la valoración de la fiabilidad del cuestionario en los ítems correspondientes a la competencia Orientación al Logro, se obtienen coeficientes altos en todos los test utilizados, próximos a 0.80 en Alfa de Cronbach y en Spearman-Brown.

- **Síntesis del análisis de la fiabilidad del instrumento.**

Con el fin de facilitar la valoración global de los resultados del análisis se ha confeccionado la siguiente tabla en la que se recogen los coeficientes de fiabilidad en cada una de las escalas y procedimientos seguidos en el análisis.

Tabla 59: Tabla resumen de resultados del análisis de fiabilidad

	ESCALA	ALFA DE CRONBACH	SPEARMAN -BROWN	DOS MITADES DE GUTTMAN
GLOBAL	Cuestionario completo	0,96	0,93	0,93
NÚCLEOS	Competencias Cognitivas	0,94	0,91	0,91
	Competencias Expresivas	0,87	0,78	0,78
	Competencias Afectivas	0,88	0,87	0,87
COMPETENCIAS	Pensamiento Analítico	0,81	0,83	0,77
	Pensamiento Sintético y Teórico	0,80	0,79	0,72
	Pensamiento Reflexivo y Crítico	0,79	0,79	0,70
	Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas	0,79	0,74	0,61
	Gestión de la Información	0,71	0,67	0,55
	Aprender a Aprender	0,71	0,78	0,71
	Comunicación Interpersonal	0,87	0,88	0,73
	Aplicación de Procedimientos	0,79	0,83	0,78
	Sentido y Compromiso Ético	0,78	0,68	0,52
	Orientación al Logro	0,81	0,79	0,67

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

El primer aspecto que consideramos importante señalar en la valoración de la fiabilidad es el coeficiente superior a 0,90 alcanzado por el cuestionario completo en cada uno de los procedimientos. Esta puntuación nos estaría indicando que el cuestionario mide un constructo o realidad concreta con gran consistencia y fiabilidad.

Podemos afirmar lo mismo en cuanto a los núcleos de competencias cognitivas y afectivas e, incluso, aunque con menos seguridad en el núcleo de las competencias expresivas.

En cuanto a la valoración de la fiabilidad por competencias, consideramos interesante señalar que las que obtienen coeficientes más altos y satisfactorios son aquellas que se centran en la medición de dimensiones únicas, como es el caso de la comunicación interpersonal, la orientación al logro o el pensamiento analítico, frente a, por ejemplo, el sentido y compromiso ético o el pensamiento reflexivo y crítico que agruparían dos competencias semejantes, sí, pero no exactamente iguales, lo cual podría dar lugar a valoraciones, solo aceptables.

Es importante señalar, en nuestra opinión, que los coeficientes obtenidos por el procedimiento de las *Dos mitades de Guttman* son significativamente más bajos que los obtenidos a partir de las pruebas alfa de Cronbach y Spearman-Brown, que tienden a ser estadísticamente iguales. Como hemos señalado anteriormente, es importante valorar que los coeficientes se han calculado, en el caso del análisis de las competencias aisladas, para escalas de tres elementos. Pueden considerarse, por tanto, coeficientes aceptables.

En cualquier caso, el valor de los coeficientes no es inferior a 0,70 – Alfa y Spearman-Brown – para ninguna de las escalas, lo cual nos permite valorar satisfactoriamente la precisión de las mediciones realizadas con el instrumento que se ha diseñado.

Procedimos a continuación a analizar la validez del cuestionario. La validez debe ser entendida como la capacidad de un instrumento para medir o cuantificar la

variable para cuya medición se ha diseñado; verificar la validez de un instrumento consistiría en comprobar si mide aquello que queremos que mida. Es interesante, a nuestro juicio, señalar en este punto a qué se refiere realmente el concepto de validez, de acuerdo con las aportaciones de Prieto y Delgado (2010). Según los autores citados, la validez no es una cualidad del instrumento, sino de las predicciones, inferencias o generalizaciones que se van a realizar a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de dicho instrumento.

- **Validez del instrumento.**

La validez de un instrumento puede ser entendida de diversas formas y cada una de ellas tiene consecuencias distintas. Así, podemos entender la validez como *validez de contenido* que se daría, por ejemplo, cuando, a juicio de un grupo representativo de expertos, el test recoge de modo suficiente los contenidos de la realidad que pretende medir; como *validez de criterio concurrente o predictiva* que se refiere a la eficacia con la que el instrumento predice la presencia de una variable a partir de los resultados de la medición obtenidos por su aplicación; o como validez de constructo, que indicaría el grado o eficacia con la que un instrumento mide la presencia de un rasgo definido, a partir de la medición de distintas variables relacionadas con dicha característica.

- *Validez de contenido*

En este proceso de validación se consideró que era importante contar con la valoración de expertos tanto del ámbito de los Recursos Humanos como del ámbito de la Evaluación. Se seleccionaron para ello 12 expertos en Recursos Humanos y 12 expertos en Evaluación, con los siguientes perfiles:

EXPERTOS EN RECURSOS HUMANOS:

1. Responsable de RRHH de Cap Gemini
2. Responsable de RRHH de Ernst and Young
3. Responsable de RRHH de Ernst and Young
4. Responsable de RRHH de Price Waterhouse Cooper
5. Responsable de RRHH de Grant Thornton
6. Director de RRHH de la Universidad Francisco de Vitoria
7. Coordinador de RRHH de la Universidad Francisco de Vitoria
8. Responsable de Selección de RRHH de la Universidad Francisco de Vitoria
9. Responsable de Formación de RRHH de la Universidad Francisco de Vitoria
10. Consultora de RRHH
11. Experto en RRHH, profesor de ESADE
12. Experto en RRHH, profesor de la Universidad Francisco de Vitoria

EXPERTOS EN EVALUACIÓN

1. Profesora de la Universidad Francisco de Vitoria
2. Experta en evaluación institucional Universidad Francisco de Vitoria
3. Responsable del Departamento de Evaluación de la Universidad Francisco de Vitoria
4. Profesor de la Universidad Francisco de Vitoria
5. Vicedecano de Magisterio de la Universidad Camilo José Cela experto en evaluación

6. Vicedecana de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria
7. Profesora Titular del Departamento MIDE de la Universidad Complutense de Madrid
8. Profesora Titular del Departamento MIDE de la Universidad Complutense de Madrid
9. Profesora Titular del Departamento MIDE de la Universidad Complutense de Madrid
10. Responsable de Calidad de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria
11. Coordinadora del Departamento de Orientación de la Universidad Francisco de Vitoria
12. Responsable del Departamento de Innovación Educativa de la Universidad Francisco de Vitoria

Para la recogida de la información se remitió a los expertos el cuestionario utilizando la plataforma Jotform. Se les solicitó que valorasen cada una de las cuestiones en una escala de 1 a 6 (1 es el valor más bajo, 6 el valor más alto), en los siguientes aspectos:

- a. Ajuste del comportamiento descrito con la competencia a evaluar.
- b. Claridad en la definición del comportamiento
- c. Relevancia del comportamiento en la evaluación de la competencia.

El cuestionario contenía preguntas abiertas en las que se pedía indicasen los ítems que se debían añadir, eliminar o modificar, así como su valoración global del cuestionario.

Este cuestionario se aplicó entre los meses de marzo y mayo de 2017. Se recogieron 18 valoraciones lo que supone un 75% de los cuestionarios enviados.

En el análisis de las respuestas al cuestionario hemos tenido en cuenta que los evaluadores pertenecen a dos colectivos diferentes entre sí y con percepciones distintas de las competencias y su evaluación. Resulta altamente interesante para el estudio analizar por separado las valoraciones de los expertos en Recursos Humanos y Evaluación Educativa y comprobar si existen diferencias significativas entre ambas.

En la siguiente tabla se pueden ver las valoraciones medias en cada uno de los ítems tanto en ajuste (A), como en claridad (C), como en relevancia (R); en primer lugar teniendo en cuenta todas las valoraciones, a continuación para el grupo de expertos en Evaluación, finalmente, para los expertos en Recursos Humanos.

Tabla 60: Medias de las valoraciones del cuestionario por expertos

ESTRUCTURA DE COMPETENCIAS			GRUPO EVALUADOR								
			GENERAL			EVALUACIÓN			RRHH		
NÚCLEO	COMPETENCIA		A	C	R	A	C	R	A	C	R
Competencias Cognitivas	Pensamiento Analítico	1	5,2	4,9	4,9	5,2	4,8	5	4,6	5	4
		2	4,5	5,3	5,2	5,3	5,3	5,4	5,3	5	4,9
		3	5,1	4,9	4,8	5,3	4,8	5,2	4,5	4,8	4,4
		4	4,8	5,3	5	5,4	4,8	5,6	5,1	5,3	4,8
	Pensamiento Sintético	5	5,2	5	4,8	5	4,5	4,8	5	5,1	5
		6	4,9	5,1	4,6	5,1	4,3	5,3	5	5	4,9
		7	5,1	5,1	4,6	5	4,3	5,5	5,1	4,9	4,6
	Pensamiento Reflexivo y Crítico	8	5,1	5,6	4,9	5,6	4,4	5,7	5,5	5,6	5,3
		9	5,5	5,5	4,9	5,6	4,6	5,6	5,4	5,3	5,1
		10	5,4	5,2	5	5,2	4,9	5,2	5,1	5,1	4,6
		11	4,9	4,3	5,2	4,2	5,2	4,3	4,5	5,1	4,6
	Pensamiento práctico, resolución de problemas y toma de decisiones, gestión del tiempo	12	4,4	5,6	5,3	5,5	5,1	5,4	5,6	5,6	5,5
		13	5,4	5,1	5,1	5	4,9	5,2	5,3	5,3	5,3
		14	5,2	5,5	5,6	5,7	5,7	5,8	5,3	5,5	5,4
	Aprender a Aprender	15	5,6	5,2	5	4,9	4,8	4,9	5,5	5,3	5,5
	Gestión de la Información	16	5,2	5,3	5,3	5,2	5,3	5	5,4	5,4	5
		17	5	5,4	5,6	5,7	5,6	5,7	5	5,5	4,5
		18	5,2	5,6	5,4	5,5	5,4	5,6	5,8	5,4	5,3
		19	5,4	5,7	5,1	5,6	4,9	5,6	5,8	5,4	5,4
		20	5,5	4,7	5,4	4,9	5,5	5	4,4	5,3	4,4
		21	4,7	5,3	5,7	5,5	5,7	5,5	5	5,6	4,9
		22	5,2			5,1			5		
Competencias Expresivas	Ítem Criterio	22	5,2			5,1			5		
	Comunicación Interpersonal	23	5,7	5,2	5,7	5,8	5,3	5,8	5,5	5,1	5,5
		24	5,7	5,6	5,8	5,6	5,4	5,8	5,9	5,9	5,9
		25	5,6	5,7	5,6	5,8	5,7	5,7	5,4	5,6	5,5
		26	5,6	5,4	5,6	5,6	5,2	5,7	5,5	5,8	5,5
		27	5,1	4,8	5,1	5,3	4,6	5,4	4,9	5,1	4,6
Competencias Afectivas	Ítem Criterio	28	5,4			5,3			5,5		
	Sentido y Compromiso Ético	29	5,2	4,7	5,1	5,2	4,9	5,3	5,1	4,4	4,9
		30	5,5	5,1	5,6	5,3	4,9	5,6	5,8	5,4	5,6
		31	5,5	5,4	5,3	5,4	5,5	5,2	5,6	5,3	5,5
		32	5,6	5,4	5,5	5,6	5,6	5,6	5,5	5,3	5,4
		33	5,3	5,3	5,2	5,5	5,6	5,5	5,1	4,9	4,9
	Orientación al Logro Personal	34	5,1	5,1	5,1	4,9	5,1	5,5	5,3	5,1	4,6
		35	4,7	4,9	4,5	4,5	5,2	4,5	4,9	4,6	4,5
		36	5,4	5,4	5,2	5,4	5,6	5,4	5,4	5,1	5
		37	5,1	5,2	4,9	5,4	5,4	5,3	4,8	5	4,4
	Ítem Criterio	38	4,9			5			4,8		

Fuente: SPSS

Como puede observarse las valoraciones medias de cada uno de los ítems son iguales o superiores a 4 sobre 6 en todos los aspectos, llegando a alcanzarse puntuaciones de 5,9.

La siguiente tabla muestra las puntuaciones medias y los principales estadísticos de dispersión para ajuste, claridad y relevancia en los datos completos y diferenciados por colectivos.

Tabla 61: Estadísticos descriptivos

	AJUSTE			CLARIDAD			RELEVANCIA		
	Total	Eval.	RRHH	Total	Eval.	RRHH	Total	Eval.	RRHH
Media	5,21	5,29	5,20	5,22	5,11	5,22	5,19	5,36	5,00
Desviación típica	0,32	0,34	0,38	0,31	0,42	0,32	0,34	0,36	0,45
Varianza	0,10	0,12	0,14	0,09	0,18	0,10	0,12	0,13	0,20
Coefficiente de Variación	1,90%	2,23%	2,72%	1,81%	3,46%	1,92%	2,27%	0,02%	4,00%

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran, junto con las altas valoraciones de los distintos colectivos, tanto en *Ajuste* como en *Claridad* como en *Relevancia*, una alta homogeneidad en todas las distribuciones. El Coeficiente de Variación que puede adoptar valores en porcentaje entre 0 y 100, alcanza el valor máximo de 4 en el caso de la valoración de la relevancia por parte del colectivo de Recursos Humanos.

Aparentemente no existen diferencias en las valoraciones emitidas por los expertos en Evaluación Educativa y las emitidas por los expertos en Recursos

Humanos. A nuestro juicio, este dato tiene alta importancia ya que podría estar mostrando la adecuación técnica del cuestionario y su adecuación a la medición de comportamientos en el entorno empresarial. Para confirmar este dato se llevó a cabo un contraste estadístico de las valoraciones de ambos colectivos con el fin de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

En primer lugar se realizó una comprobación del cumplimiento de los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas e independencia con el fin de determinar la prueba de contraste más adecuada a las características de los datos. Como se ha señalado anteriormente, siguiendo a Tejedor (1979) la influencia del incumplimiento de estos supuestos no tiene consecuencias graves de cara a la decisión a tomar a partir del resultado del análisis. Aun así, teniendo en cuenta las características y el tamaño de la muestra, se ha considerado conveniente realizar esta comprobación.

Los resultados se presentan a continuación

Tabla 62: Pruebas de normalidad. Test de Shapiro-Wilk

	Estadístico	gl	Sig.
Ajuste	,95	70	,012
Claridad	,97	70	,095
Relevancia	,94	70	,004

Notas: gl: grados de libertad; Sig.: probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

En el caso de la prueba de normalidad los resultados del análisis muestran que en el caso de las dimensiones *Ajuste* y *Claridad*, las puntuaciones se distribuyen normalmente, tal y como se puede ver en el valor de significación de la prueba de Shapiro-Wilk; no así en el caso de la dimensión *Relevancia*.

Tabla 63: Prueba de homogeneidad de varianzas. Test de Levene

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Ajuste	,408	1	68	,525
Claridad	5,675	1	68	,020
Relevancia	3,164	1	68	,080

Notas: gl: grados de libertad; Sig.: probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

El análisis de la homogeneidad de las varianzas utilizando la prueba de Levene nos muestra que las dimensiones *Ajuste* y *Relevancia* tienen varianzas homogéneas; no así la dimensión *Claridad*.

Tabla 64: Prueba de independencia. Test de Rachas

	Ajuste	Claridad	Relevancia
Valor de prueba(a)	5,30	5,20	5,28
Z	-1,180	-2,630	-1,686
Sig. asintót. (bilateral)	,238	,009	,092

Notas: a Mediana; Sig. asintót. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

Finalmente, para comprobar el criterio de independencia se utilizó la prueba de las rachas. El resultado de este análisis indica que las muestras son independientes en el caso de las dimensiones *Ajuste* y *Relevancia*, no así la dimensión *Claridad*.

Vistos los resultados, y teniendo en cuenta lo señalado respecto a la influencia de los supuestos comprobados en los resultados de los análisis, se optó por realizar un contraste de hipótesis utilizando la prueba *t* de *Student* y un contraste no paramétrico utilizando la prueba *U* de *Mann-Whitney*. Ambas son las pruebas adecuadas para la comparación de dos grupos independientes. Los resultados de este análisis se muestran a continuación.

Tabla 65: Contraste de diferencias entre grupos de evaluadores. Ajuste, Claridad y Relevancia. Prueba t de Student

Dimensión	t	gl	Sig. (bilateral)	
AJUSTE	1,018	68	0,312	No
CLARIDAD	-1,301	63,192	0,198	No
RELEVANCIA	3,729	64,945	0,000	Sí

Notas: gl: grados de libertad; Sig.(bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado.

Fuente: SPSS

Los resultados del análisis nos permiten afirmar que no existen diferencias significativas en la valoración de ambos grupos en las dimensiones *Ajuste* y *Claridad* ($p > ,05$). No es así en la dimensión *Relevancia* en la que la probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico F como el calculado es 0,00.

Atendiendo al valor de la media de las puntuaciones otorgadas, se puede ver que la valoración del grupo de evaluadores expertos en Recursos Humanos (4,99 sobre 6) es algo más baja que la del grupo de expertos en Evaluación (5,36). En nuestra opinión, en el futuro puede resultar interesante analizar este valor con el fin de mejorar, si es posible, la percepción por parte del grupo de Recursos Humanos de la relevancia de los comportamientos en la valoración de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Tabla 66: Contraste de diferencias entre grupos de evaluadores. Ajuste, Claridad y Relevancia. Prueba U de Mann-Whitney

	AJUSTE	CLARIDAD	RELEVANCIA
<i>U de Mann-Whitney</i>	514	528	314
W de Wilcoxon	1144	1158	944,5
Z	-1,160	-,994	-3,510
Sig. asintót. (bilateral)	,246	,320	,000

Notas: Sig. asintot. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

Los resultados del análisis no paramétrico confirman los resultados obtenidos en la prueba *t* de *Student*. Las valoraciones en las dimensiones *Ajuste*, y *Claridad* son estadísticamente iguales ($p > ,05$); no así en la dimensión *Relevancia* ($p = ,00$).

Junto con las valoraciones cuantitativas, los expertos hicieron una serie de apreciaciones de carácter más cualitativo, la mayor parte de ellas dirigidas a la simplificación del cuestionario, identificando ítems duplicados e ítems con redacción poco clara o equívoca. Algunos expertos señalaron también algunas competencias insuficientemente recogidas en el cuestionario.

Todas estas aportaciones fueron valoradas, se eliminaron los ítems duplicados, se redactaron de nuevo los ítems equívocos de acuerdo a las indicaciones de los evaluadores y se añadieron algunos elementos en las competencias que se señalaron, dando lugar al cuestionario definitivo cuya estructura presentamos a continuación.

Tabla 67: Cuestionario de evaluación del logro de competencias por empleadores

NÚCLEO	COMPETENCIA	INDICADOR	Nº	ITEM
COMPETENCIAS COGNITIVAS	Pensamiento analítico	Identifica correctamente la totalidad de elementos contenidos en una situación tanto de índole profesional como moral	1	Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad o problema y los define con claridad
		A partir del análisis, establece procesos complejos que le permiten abordar la situación y alcanzar los objetivos fijados	2	A partir del análisis, elabora procesos complejos que le permiten abordar el problema y lograr los objetivos fijados
		Expone las conclusiones de su análisis utilizando las herramientas adecuadas y apoyándose en los datos y sus relaciones	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema
	Pensamiento sintético y teórico	Diferencia entre datos aislados y generalizaciones inferidas a partir de estos datos	4	Procura no tomar datos y sucesos aislados como generales
		Soluciona problemas y situaciones poco definidos que requieren un alto grado de creatividad	5	Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos
		Integra elementos de distintas áreas en el análisis de la realidad y las relaciones existentes entre ellos que permiten un funcionamiento sistémico	6	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos transmitiendo una visión sistémica de la misma.
	Pensamiento reflexivo y crítico	Identifica las ideas y conceptos principales de una reflexión, propia o ajena	7	Realiza preguntas acerca de la situación o problema en cuestión
		Muestra una actitud crítica ante la realidad y formula juicios y valoraciones sobre la misma	8	Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad
		Actúa con coherencia y responsabilidad	9	Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo al conocimiento de la realidad
	Pensamiento práctico, resolución de problemas y toma de decisiones y gestión del tiempo	Identifica, establece o acuerda objetivos concretos a lograr en las tareas que se le encomiendan	10	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar y los pasos para lograrlo
		Asigna a cada tarea el tiempo necesario	11	Jerarquiza los objetivos y las relaciones existentes entre ellos
			12	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas

Fuente: elaboración propia

Tabla 67: Cuestionario de evaluación del logro de competencias por empleadores (continuación)

NÚCLEO	COMPETENCIA	INDICADOR	Nº	ITEM
COMPETENCIAS COGNITIVAS	Aprender a aprender	Muestra una actitud abierta y positiva hacia el cambio	13	Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad
		Soluciona el problema	14	Planifica el modo en que va a abordar el problema
		Evalúa el resultado	15	Evalúa el resultado y el proceso seguido en el abordaje del problema
	Gestión de la información	Accede a la información de forma eficaz y eficiente	16	Recopila información y datos sobre los trabajos que tiene encomendados
		Utiliza la información de forma eficaz y ética	17	Utiliza la información recogida de forma eficaz
COMPETENCIAS EXPRESIVAS	Comunicación interpersonal	Domina la escucha activa	18	Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren
		Se comunica con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración	19	Escucha a los demás con empatía, procurando ponerse en su lugar para entender sus puntos de vista incluso aunque sean contrarios a los suyos
		Es respetuoso con sus interlocutores y cuida el fondo y la forma de su discurso	20	Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo
		Busca la excelencia en su trabajo	21	Valora positivamente las opiniones ajenas
	Capacidad para la aplicación de procedimientos		22	Administra los procesos de forma autoexigente
			23	Supervisa y evalúa su propio trabajo
			24	Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos buscando la mejora continua

Fuente: elaboración propia

Tabla 67: Cuestionario de evaluación del logro de competencias por empleadores (continuación)

NÚCLEO	COMPETENCIA	INDICADOR	Nº	ITEM
COMPETENCIAS AFECTIVAS	Sentido y compromiso ético	Actúa de acuerdo a los principios morales que explicita	25	Actúa de acuerdo a los principios morales que explicita
			26	Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización
			27	Actúa respetando los derechos de los demás
	Orientación al logro personal	Es consecuente con lo que piensa y dice y lo que hace Persevera en las decisiones y compromisos que ha asumido libremente Actúa pensando en aportar a los demás lo mejor de sí mismo	28	Actúa de acuerdo a los valores y criterios que explicita como reguladores de su vida
			29	Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen
			30	Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos

Fuente: elaboración propia

- *Validez criterial convergente*

En este punto de la investigación se comprobó la validez entendida como validez de criterio. Para ello procedimos a formular un ítem del cuestionario por cada grupo de competencias como ítem criterio y a partir de estos, un ítem criterio general a partir de la media de las puntuaciones de estos ítems criterio parciales; posteriormente, calculamos la correlación existente entre los distintos elementos con este ítem criterio (validez criterial convergente).

Los ítems seleccionados fueron los siguientes:

○ Competencias cognitivas:

8. Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad.

Seleccionamos este ítem porque recoge en su formulación las principales competencias de este grupo: pensamiento analítico, pensamiento sintético, pensamiento reflexivo y crítico, y pensamiento práctico. Además, ha debido ser capaz de expresar el resultado de todo este proceso de pensamiento.

○ Competencias expresivas:

17. Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales.

Consideramos como representativo este ítem ya que las competencias expresivas se orientan a la relación con los demás tanto en cuanto a comunicación como en cuanto al seguimiento de procesos de trabajo. La actitud es algo interno de

la persona que posibilita o limita la comunicación de ideas y la expresión de sentimientos y estados de ánimo. Esta actitud ayuda o entorpece el trabajo y el logro de los objetivos, anima a las personas a abrirse o empuja a cerrarse sobre sí mismos.

- Competencias afectivas:

30. Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos.

El ítem seleccionado refleja la presencia de acciones orientadas al bien común, preocupación por los demás y por lo justo, atendiendo al bien de todos. Junto con lo señalado muestra una tendencia a la autorrealización personal a través del servicio a los demás y al bien común.

Los resultados de este análisis se recogen a continuación.

- *Correlación ítem criterio con cuestionario completo*

Tabla 68: Correlaciones entre el Ítem Criterio General y el resto de ítems del cuestionario

Competencia	Ítem	Correlación de Pearson	r ²	Sig. (bilateral)
Pensamiento Analítico	1	,589(**)	34,69%	0,00
	2	,600(**)	36,00%	0,00
	3	,663(**)	43,96%	0,00
Pensamiento Sintético y Teórico	4	,622(**)	38,69%	0,00
	5	,678(**)	45,97%	0,00
	6	,642(**)	41,22%	0,00
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	,635(**)	40,32%	0,00
	8	,760(**)	57,76%	0,00
	9	,726(**)	52,71%	0,00
Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	,581(**)	33,76%	0,00
	11	,534(**)	28,52%	0,00
	12	,591(**)	34,93%	0,00
Gestión de la Información	13	,573(**)	32,83%	0,00
	14	,495(**)	24,50%	0,00
	15	,449(**)	20,16%	0,00
Comunicación Interpersonal	16	,725(**)	52,56%	0,00
	17	,880(**)	77,44%	0,00
	18	,700(**)	49,00%	0,00
Aplicación de Procedimientos	19	,668(**)	44,62%	0,00
	20	,577(**)	33,29%	0,00
	21	,650(**)	42,25%	0,00
Aprender a Aprender	22	,583(**)	33,99%	0,00
	23	,455(**)	20,70%	0,00
	24	,615(**)	37,82%	0,00
Sentido y Compromiso Éticos	25	,556(**)	30,91%	0,00
	26	,598(**)	35,76%	0,00
	27	,649(**)	42,12%	0,00
Orientación al Logro	28	,612(**)	37,45%	0,00
	29	,735(**)	54,02%	0,00
	30	,857(**)	73,44%	0,00

Fuente: SPSS

Como podemos ver en la tabla de este primer análisis, las correlaciones obtenidas son significativas en todos los casos ($p=,00$), lo que nos indica que la relación existente entre las variables no se debe al azar sino que es real. En cuanto a la intensidad de estas correlaciones, observamos que todas son superiores a 0,5 salvo en tres de los ítems. Estos se encuadran en las competencias *Gestión de la Información* y *Aprender a Aprender*.

El coeficiente de determinación nos da una información interesante para dimensionar la magnitud de la validez criterial del instrumento. Podemos observar que el cuestionario explica un porcentaje importante de la varianza del criterio, que en algunos de los ítems llega a ser hasta del 77%.

- *Correlación ítem criterio general con cada núcleo de competencias*

(índices de validez por núcleo)

○ *Competencias cognitivas*

Tabla 69: Correlaciones ítem criterio con núcleo de competencias cognitivas

	ítem	Correlación de Pearson	r ²	Sig. (bilateral)	Valoración
Pensamiento Analítico	1	0,589	34,69%	0,00	Media
	2	0,6	36,00%	0,00	
	3	0,663	43,96%	0,00	
Pensamiento Sintético y Teórico	4	0,622	38,69%	0,00	Media
	5	0,678	45,97%	0,00	
	6	0,642	41,22%	0,00	
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	0,635	40,32%	0,00	Media-Alta
	8	0,76	57,76%	0,00	
	9	0,726	52,71%	0,00	
Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	0,581	33,76%	0,00	Media
	11	0,534	28,52%	0,00	
	12	0,591	34,93%	0,00	
Gestión de la Información	13	0,573	32,83%	0,00	Media
	14	0,495	24,50%	0,00	
	15	0,449	20,16%	0,00	
Aprender a Aprender	22	0,583	33,99%	0,00	Media
	23	0,455	20,70%	0,00	
	24	0,615	37,82%	0,00	

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS y Excel

Como podemos observar en la tabla, los elementos de este núcleo nos permiten predecir entre el 20% y el 57% de la varianza del ítem criterio seleccionado para las competencias cognitivas. Las correlaciones obtenidas son significativas en todos los casos y elevadas en algunos de ellos.

○ *Competencias expresivas*

Tabla 70: Correlación ítem criterio con núcleo de competencias expresivas

	Ítem	Correlación de Pearson	r ²	Sig. (bilateral)	Valoración
Comunicación Interpersonal	16	0,725	52,56%	0,00	Muy alta
	17	0,880	77,44%	0,00	
	18	0,700	49,00%	0,00	
	19	0,668	44,62%	0,00	Alta
Aplicación de procedimientos	20	0,577	33,29%	0,00	
	21	0,650	42,25%	0,00	

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS y Excel

El análisis de la validez nos muestra que todas las correlaciones entre el ítem criterio y las competencias expresivas son significativas y elevadas en todos los casos. El porcentaje de varianza del ítem criterio explicada por los ítems de este núcleo está entre el 33% y el 77%.

○ *Competencias afectivas*

Tabla 71: Correlación ítem criterio con núcleo de competencias afectivas

	Ítem	Correlación de Pearson	r ²	Sig. (bilateral)	Valoración
Sentido y Compromiso Ético	25	0,556	30,91%	0,00	Alta
	26	0,598	35,76%	0,00	
	27	0,649	42,12%	0,00	
Orientación al Logro	28	0,612	37,45%	0,00	Alta-Muy Alta
	29	0,735	54,02%	0,00	
	30	0,857	73,44%	0,00	

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS y Excel

Este análisis nos muestra resultados similares a los anteriores. Existen correlaciones significativas de intensidad alta entre el ítem criterio seleccionado y los ítems correspondientes a este grupo de competencias afectivas. Los porcentajes de varianza del criterio explicada están entre el 30% y el 73%.

Como conclusión de este análisis podríamos señalar lo siguiente:

- Existe un constructo – en este punto de la investigación lo denominaremos *Perfil de formación en Humanidades* –, de cuya varianza el cuestionario diseñado es capaz de explicar y predecir una parte importante.
- La validez del cuestionario en cuanto a capacidad de predicción de resultados es media, aunque se constatan niveles altos de validez en algunas de las competencias medidas.
- La realización de un Análisis Factorial Exploratorio y de un Análisis Factorial Confirmatorio ayudaría a determinar los factores que componen este constructo que se apunta en este primer análisis. Dado que uno de los objetivos del estudio es dotar a la Comunidad Científica de un instrumento que valore el *Nivel de Formación en Humanidades* realizaremos el Análisis Factorial clásico de tipo Exploratorio y de tipo Confirmatorio en el siguiente capítulo, relativo a los Análisis Fundamentales de esta investigación.

CAPÍTULO 8. RESULTADOS

8. RESULTADOS

En este capítulo expondremos los resultados de los análisis realizados con el fin de verificar las hipótesis principales que se han formulado en este estudio y con ello, dar cumplimiento a los objetivos de la investigación. Lo haremos relacionando cada hipótesis con su análisis correspondiente. Los cálculos se han realizado utilizando la aplicación SPSS versión 21.0.

Consideramos importante, en este punto, realizar dos breves apuntes relativos a la forma de presentación de los resultados:

- Se irá haciendo referencia a los objetivos del estudio y, en su caso, a los problemas e hipótesis relacionados; a continuación, se presentarán los análisis realizados y los resultados de los mismos que sean necesarios para respaldar las conclusiones y, finalmente, una breve interpretación de los mismos en forma de conclusión.
- En esta parte del trabajo nos centraremos en los objetivos 1 – *Conocer el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los Antiguos Alumnos* – y 2 – *elaborar un perfil formativo real en Humanidades, propio de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las respuestas de los evaluadores al cuestionario* – y 3 – *Comparar el perfil teórico con este perfil real y valorar su ajuste*; el cuarto objetivo se abordará en capítulos posteriores.

Previamente a lo señalado, se ha considerado importante incluir un apartado en el que se ha intentado mostrar la relevancia que tiene, para los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria, el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria que cursan. Como se podrá ver, esta valoración es positiva, lo cual permite pensar que los estudiantes, en general, siguen las enseñanzas con seriedad y esfuerzo. El estudio realizado para ello tiene carácter eminentemente exploratorio, aunque en el mismo se realicen contrastes de hipótesis dirigidos a confirmar la significatividad de las diferencias observadas en las valoraciones de distintos grupos.

Comenzaremos, por tanto, presentando los resultados de este estudio descriptivo – inferencial para, a continuación, mostrar los análisis relacionados con los objetivos del estudio.

8.1. Análisis de la valoración por parte de los estudiantes de la formación recibida dentro del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Reconocido el carácter exploratorio de este estudio, consideramos importante en el inicio del mismo, valorar cuál es la percepción de los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria acerca del valor formativo del Plan de Humanidades que se les ofrece. Un indicador poderoso, en nuestra modesta opinión, de esta valoración son las evaluaciones que los alumnos hacen acerca de la labor docente de los profesores, en concreto de los profesores que les imparten las asignaturas del Plan de Humanidades, y más si se comparan con las valoraciones recibidas por profesores de otras asignaturas más técnicas y específicas del grado que cursan.

Esta evaluación se viene desarrollando desde el comienzo de la actividad de la Universidad Francisco de Vitoria en el año académico 1993-1994. La información para esta evaluación se recoge a través de una serie de cuestionarios que se aplican a los estudiantes de todos los títulos y cursos en cada una de las asignaturas. En ellos se pide que valoren, en una escala Likert, de 1 a 6 puntos la presencia de una serie de comportamientos docentes que en su conjunto forman el constructo *Competencia Docente*, definido por García Ramos (1997). En nuestra opinión, una alta valoración de la competencia docente, está indicando no solo esta capacidad del profesorado; además señala el nivel de satisfacción de los estudiantes hacia la materia que el profesor imparte. Así se reconoce en el trabajo citado cuando se señala que, si bien la valoración de la materia,

no constituye propiamente un núcleo de valoración del profesorado, puede ser un elemento condicionante de la evaluación del mismo (...) Consideramos muy importante recoger la percepción sobre la materia (su carácter práctico o no, las exigencias de preparación, etc...) como elemento que pueda permitir una valoración más adecuada del docente (p. 90).

En nuestra opinión, es una decisión correcta considerar, al menos parcialmente, la evaluación del profesorado como evaluación de la materia y de su impacto formativo en el alumno, a través de las valoraciones que el alumno realizaba siguiendo su percepción de satisfacción.

En el curso académico 2016-2017 se introdujeron modificaciones en el cuestionario utilizado para la recogida de la información. A pesar de ello, consideramos que la relación señalada más arriba entre evaluación del profesorado

y evaluación del impacto de la materia no ha desaparecido; al contrario, creemos que se ha acentuado, al introducirse ítems orientados al análisis de esta dimensión, como por ejemplo *Puedo conectar la asignatura con situaciones de la vida real* o *Mi deseo de aprender se ve propiciado*.

Con el fin de validar esta hipótesis hemos procedido a analizar los resultados de evaluación del profesorado de la Universidad Francisco de Vitoria en los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Disponemos de la media de las evaluaciones recibidas por la totalidad de los profesores de la Universidad en cada una de las asignaturas que imparten. A continuación presentamos el resumen de las valoraciones de los profesores que dan clase en las materias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en primer lugar para el curso.

Tabla 72: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Datos generales

	Curso 2015- 2016	Valoración	Curso 2016- 2017	Valoración
Media	4,56	Muy Buena	4,55	Muy Buena
S	0,77		0,68	
CV	17%		15%	
Mínimo	2,44		2,11	
Máximo	5,96		5,92	
N	223		256	

Notas: N; número de valoraciones de los estudiantes utilizadas para el cálculo de los estadísticos
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS y Excel

El dato de la media de las valoraciones obtenidas por el profesorado del PFHUFV (4,5 sobre 6) nos muestra la alta consideración de los alumnos hacia el

impacto de esta formación. Es un valor que se ha mantenido durante los dos años estudiados. Además podemos ver que es una distribución altamente homogénea, tal y como muestra el valor del Coeficiente de Variación (17% en el curso 2015-2016 y 15% en el curso 2016-2017).

Consideramos interesante el dato que se refiere a las valoraciones emitidas por los distintos grupos de clase. Hemos agrupado las valoraciones en seis categorías:

- Número de grupos que otorgan valoraciones inferiores a la media de la escala (3,5 puntos)
- Número de grupos que otorgan valoraciones entre 3,5 y 3,99 puntos
- Número de grupos que otorgan valoraciones entre 4 y 4.24
- Número de grupos que otorgan valoraciones entre 4.25 y 4.49
- Número de grupos que otorgan puntuaciones entre 4.5 y 4.49
- Número de grupos que otorgan valoraciones iguales o superiores a 5 puntos.

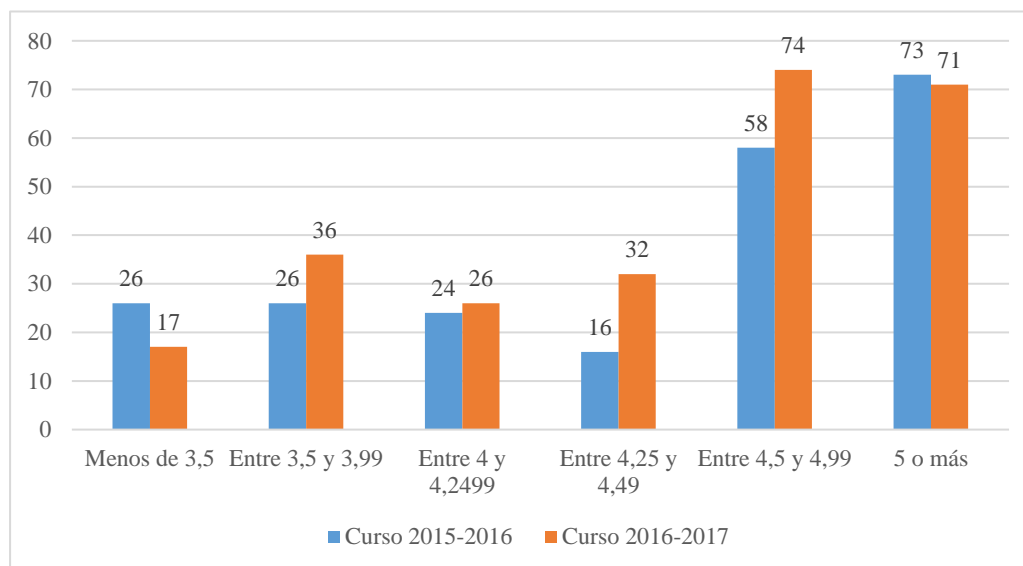
Los resultados obtenidos son los siguientes.

Tabla 73: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por grupo de clase

		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017	
Categoría		N	%	N	%
Muy Insatisfactoria	Menos de 3,5	26	11,66%	17	6,64%
			23.32%		20,70%
Insatisfactoria	Entre 3,5 y 3,99	26	11,66%	36	14,06%
Aceptable	Entre 4 y 4,2499	24	10,76%	26	10,16%
			17.39%		22,66
Buena	Entre 4,25 y 4,49	16	7,17%	32	12,50%
Muy Buena	Entre 4,5 y 4,99	58	26,01%	74	28,91%
			58.75%		56,64
Excelente	5 o más	73	32,74%	71	27,73%
Total		223	100%	256	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 10: Evaluación docente del profesorado del Plan de formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por grupo de clase



Fuente: elaboración propia

Los porcentajes nos muestran que más del 88% de los grupos en el curso académico 2015-2016 y el 93% en el curso 2016-2017 han otorgado puntuaciones por encima de la media teórica (3,5) y que entre estos, un 32,74% en el curso 2015-2016 y el 27,73% en el curso 2016-2017 de estas valoraciones son superiores a 5 puntos.

El gráfico muestra la evolución positiva de las valoraciones; se observa una disminución de las valoraciones más bajas y un aumento importante de las valoraciones positivas. De estas, solo se observa un descenso mínimo en los grupos que otorgan puntuaciones iguales o superiores a 5.

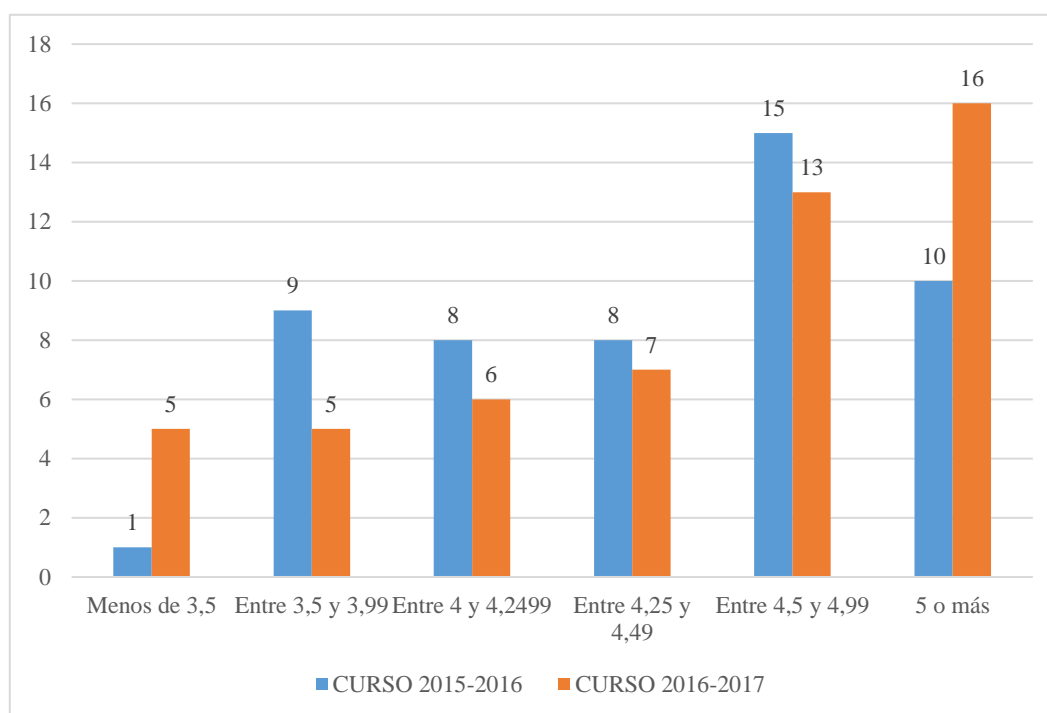
Consideramos interesante profundizar en el análisis de las evaluaciones, valorando las recibidas por el profesorado del plan. Decidimos utilizar los mismos criterios de valoración. Los resultados son los que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 74: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por profesor

		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017	
Categoría		N	%	N	%
Muy Insatisfactoria	Menos de 3,5	1	1,96%	5	9,62%
			19,61%		19,24%
Insatisfactoria	Entre 3,5 y 3,99	9	17,65%	5	9,62%
Aceptable	Entre 4 y 4,2499	8	15,69%	6	11,54%
			31,38%		25%
Buena	Entre 4,25 y 4,49	8	15,69%	7	13,46%
Muy Buena	Entre 4,5 y 4,99	15	29,41%	13	25,00%
			49,02%		55,77%
Excelente	5 o más	10	19,61%	16	30,77%
Total		51	100%	52	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 11: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por profesor



Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la tabla se ha evaluado a 51 profesores en el curso 2015-2016 y a 52 en el curso 2016-2017. El 98% y el 90% respectivamente, han obtenido puntuaciones superiores a la media (3,5 puntos sobre 6), de los cuales un 19,61% y un 30,77% han obtenido puntuaciones superiores a 5 puntos sobre 6.

El gráfico muestra la evolución de las valoraciones entre los dos cursos analizados.

Podemos ver cómo disminuyen las valoraciones más bajas y cómo se produce un aumento importante en la valoración más alta.

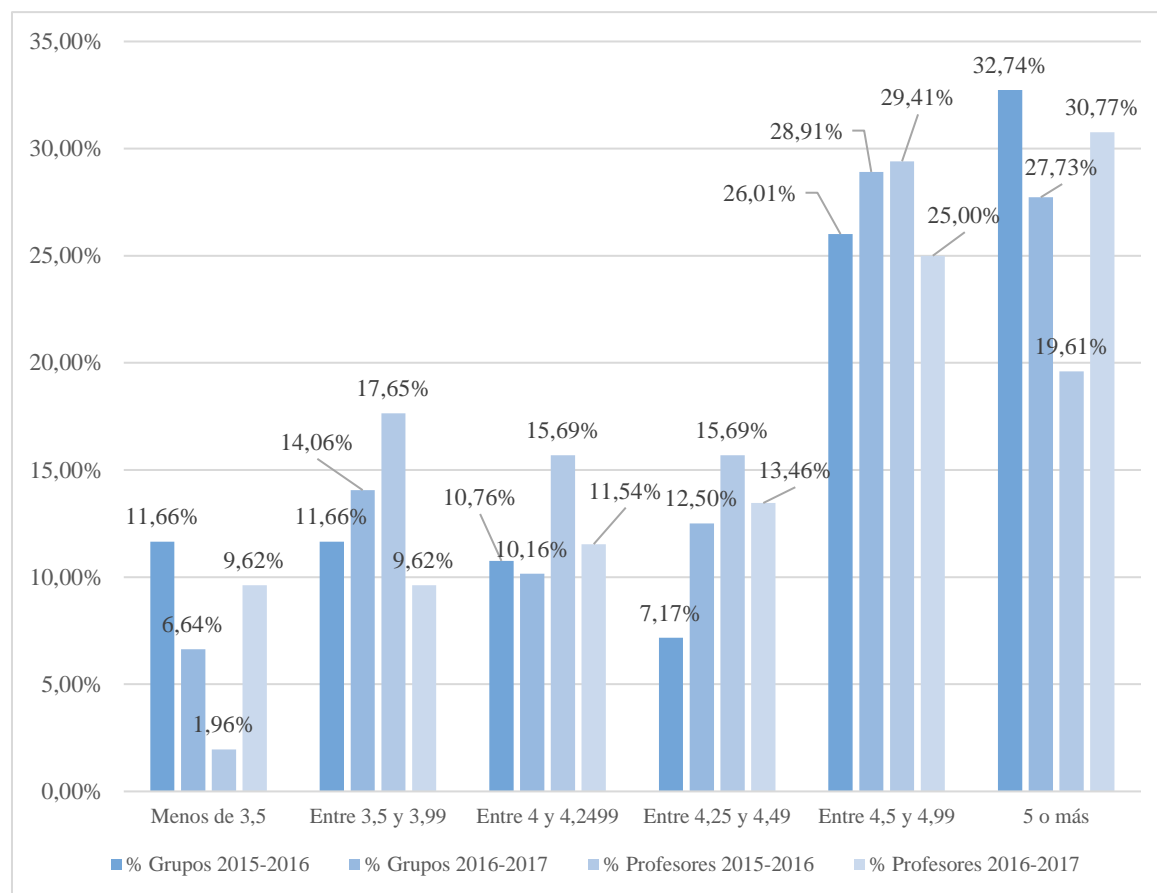
Consideramos interesante para la valoración de los resultados incluir la siguiente tabla que los compara por año académico.

Tabla 75: Comparación de las evaluaciones del profesorado del Plan

	Nº Grupos			Nº Profesores			Nº Grupos			Nº Profesores		
	2015-2016	2016-2017	2015-2016	2015-2016	2016-2017	2015-2016	2015-2016	2016-2017	2015-2016	2015-2016	2016-2017	2015-2016
Muy insatisfactoria	26	17	1	5		11,66%	6,64%		1,96%		9,62%	
Insatisfactoria	26	36	9	5		11,66%	14,06%		17,65%		9,62%	
Aceptable	24	26	8	6		10,76%	10,16%		15,69%		11,54%	
Buena	16	32	8	7		7,17%	12,50%		15,69%		13,46%	
Muy Buena	58	74	15	13		26,01%	28,91%		29,41%		25,00%	
Excelente	73	71	10	16		32,74%	27,73%		19,61%		30,77%	
Total	223	256	51	52		100%	100%		100%		100%	

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS y Excel

Gráfico 12: Comparación de las evaluaciones del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria



Fuente: Excel

La tabla y gráfico presentados muestran claramente, en nuestra opinión, la evolución positiva de las evaluaciones de los alumnos tanto en grupos que valoran positivamente como en profesores evaluados positivamente.

Como conclusión de este análisis, procedimos a estudiar las valoraciones de los alumnos por titulaciones.

Tabla 76: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por titulación agrupadas

	CURSO 2015-2016		CURSO 2016-2017	
	N	%	N	%
Menos de 3,5	0	0,00%	1	4,00%
Entre 3,5 y 3,99	3	13,04%	2	8,00%
Entre 4 y 4,2499	0	0,00%	3	12,00%
Entre 4,25 y 4,49	6	26,09%	5	20,00%
Entre 4,5 y 4,99	11	47,83%	12	48,00%
5 o más	3	13,04%	2	8,00%
Total titulaciones	23	100%	25	100%

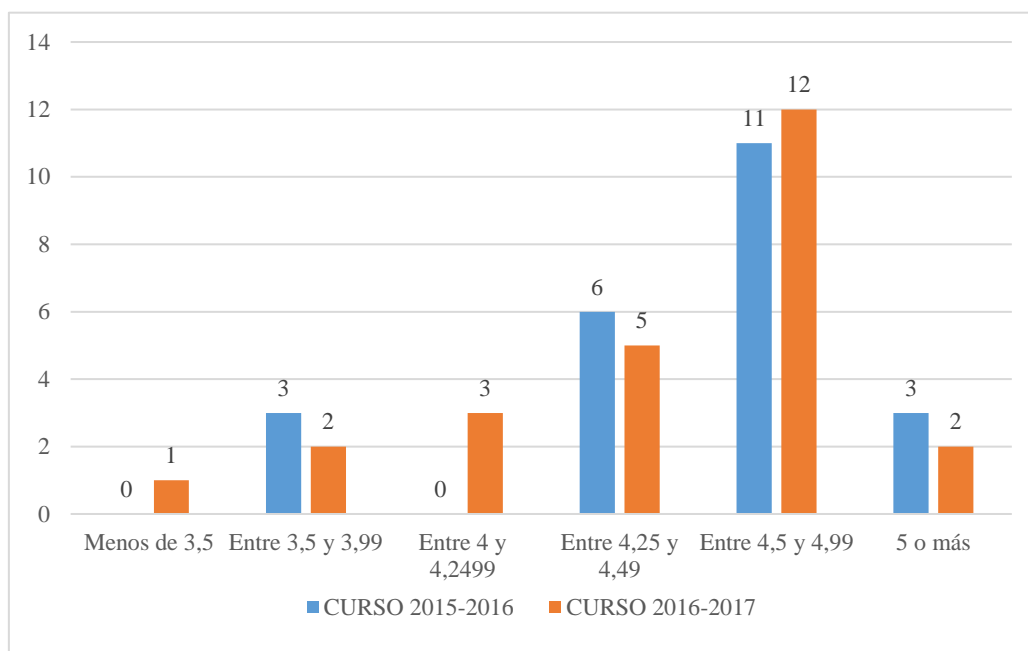
Fuente: Elaboración propia

Mientras que en apartados anteriores analizábamos las valoraciones por cursos académicos, en este punto vamos a analizar las valoraciones por titulación. Las valoraciones no son iguales en todos los estudios e interesa, en nuestra opinión, ver en qué se concretan estas diferencias.

Los datos son similares a los de los estudios anteriores. La práctica totalidad de las titulaciones otorgan puntuaciones superiores a 3,5 puntos sobre 6 que es un valor superior a la media. Merece la pena, en nuestra opinión, señalar que más del 50% de los títulos han dado valoraciones iguales o superiores a 4,5 en ambos cursos.

El gráfico que se presenta a continuación muestra la evolución de los datos.

Gráfico 13: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por titulación agrupadas



Fuente: Elaboración propia

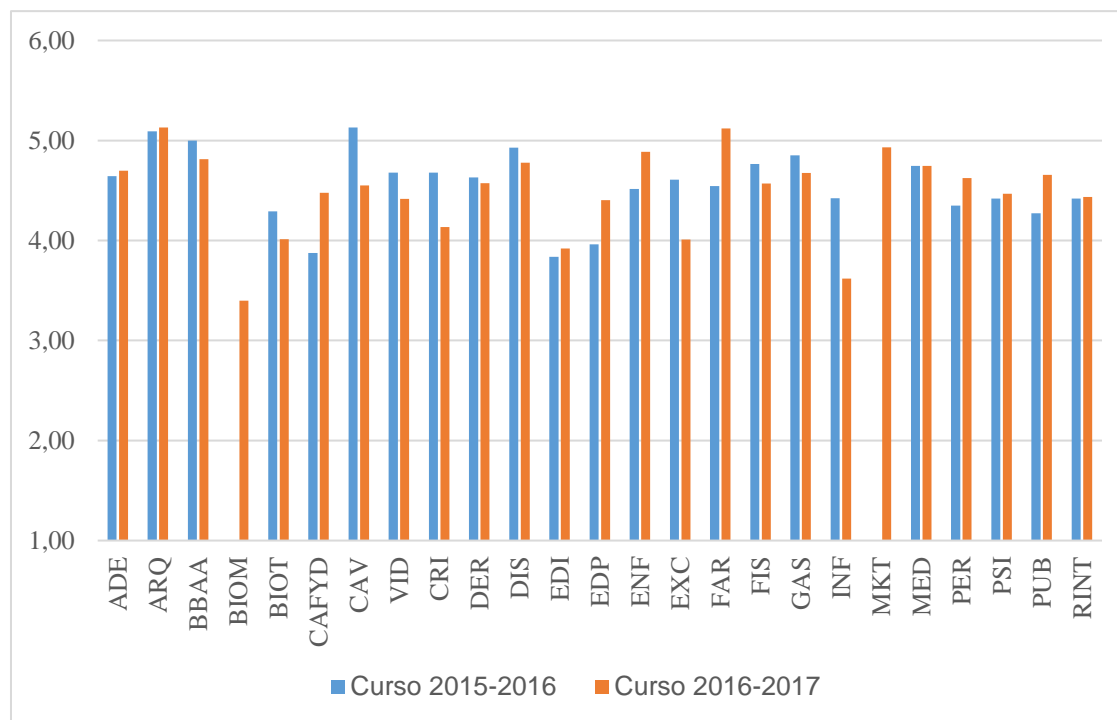
Se presentan a continuación los datos desagregados por carreras y curso académico.

Tabla 77: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones medias por titulación

	2015-16	Valoración	2016-17	Valoración
Admón. y Dirección de Empresas	4,64	Muy Buena	4,70	Muy Buena
Arquitectura	5,09	Excelente	5,13	Excelente
Bellas Artes	5,00	Excelente	4,81	Muy Buena
Biomedicina			3,40	Muy insatisfactoria
Biotecnología	4,29	Buena	4,01	Buena
CC de la Actividad Física y del Deporte	3,88	Insatisfactoria	4,48	Buena
Comunicación Audiovisual	5,13	Excelente	4,55	Muy Buena
Creación y Narración de Videojuegos	4,68	Muy Buena	4,42	Buena
Criminología	4,68	Muy Buena	4,13	Buena
Derecho	4,63	Muy Buena	4,57	Muy buena
Diseño	4,93	Muy Buena	4,78	Muy Buena
Educación Infantil	3,84	Insatisfactoria	3,92	Insatisfactoria
Educación Primaria	3,96	Insatisfactoria	4,40	Buena
Enfermería	4,52	Muy Buena	4,89	Muy Buena
Excellens	4,61	Muy Buena	4,01	Buena
Farmacia	4,55	Muy Buena	5,12	Excelente
Fisioterapia	4,77	Muy Buena	4,57	Muy Buena
Gastronomía	4,85	Muy Buena	4,67	Muy Buena
Ingeniería Informática	4,42	Buena	3,62	Insatisfactoria
Marketing			4,93	Muy buena
Medicina	4,75	Muy Buena	4,74	Muy Buena
Periodismo	4,35	Buena	4,62	Muy buena
Psicología	4,42	Buena	4,47	Buena
Publicidad	4,27	Buena	4,66	Muy Buena
Relaciones Internacionales	4,42	Buena	4,43	Buena

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS y Excel

Gráfico 14: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por titulación



Fuente: Elaboración propia

Como primera conclusión de este análisis, podemos señalar que los estudiantes otorgan valoraciones altas al impacto formativo del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, tal y como podemos deducir de las altas valoraciones obtenidas por el profesorado de dichas asignaturas. Hay, por tanto, una percepción positiva de este impacto por parte de los estudiantes.

Consideramos interesante contrastar si existen diferencias significativas en la valoración del impacto formativo de estas materias y la valoración del impacto del resto de asignaturas de los planes de estudios; es decir, si los estudiantes perciben diferencias en el grado de impacto formativo de los distintos tipos de materias.

La hipótesis nula quedaría formulada como sigue: No existen diferencias significativas en las valoraciones de la competencia docente de los profesores por parte de los estudiantes en función del carácter de la asignatura.

Dadas las características de los datos a comparar (se trata de muestras grandes, e independientes, pues se han seleccionado con un suficiente grado de aleatoriedad) y dada la poca incidencia en el análisis de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas, optamos por realizar un contraste paramétrico utilizando la prueba *t* de *Student*.

Los resultados son los que aparecen a continuación.

Tabla 78: Contraste de diferencias entre las valoraciones de la satisfacción de los alumnos hacia las materias humanísticas y no humanísticas de los planes de estudios de la Universidad Francisco de Vitoria. Prueba t de Student para grupos independientes

	t	gl	Sig. (bilateral)
MEDIA PROFESOR	-5,681	576,986	,000

Notas: El valor del estadístico t se ha calculado teniendo en cuenta que las varianzas son heterogénea; gl: grados de libertad; sig. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o mayor que el calculado

Fuente: SPSS

Es interesante, a nuestro juicio, conocer qué grupo de profesores recibe una mejor valoración, si son los profesores de las materias de Formación Humanística o si son el resto de profesores. Este dato podemos comprobarlo en el análisis de las medias de cada grupo de profesores. Esta información se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 79: Estadísticos descriptivos de las evaluaciones del profesorado

	Media	N	Desviación Típica	Coefficiente de Variación
Formación Humanística	4,55	479	0,72	15,92%
Resto	4,75	3802	0,64	13,55%

Notas: Los estadísticos se han calculado sobre el conjunto de evaluaciones de los cursos 2015-2016 y 2016-2017

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en los resultados, la media de las valoraciones es ligeramente más alta en los profesores del resto de materias (4,750 frente a 4,553). En ambos grupos las puntuaciones son muy homogéneas, tal y como muestra el valor del Coeficiente de Variación.

Se puede concluir, en nuestra opinión, que la valoración de los alumnos sobre el impacto formativo del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria es alta, a un nivel similar al del resto de asignaturas de los planes de estudio, aunque significativamente inferior. Pese a lo señalado, esto puede considerarse un buen resultado en sí mismo, dado que las materias del Plan se consideran, por la cultura imperante como innecesarias para la formación profesionalizante.

A continuación presentaremos los análisis relacionados directamente con los objetivos del trabajo, siguiendo lo señalado al comienzo de este capítulo.

8.2. Análisis fundamentales

8.2.1 Valoración del nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria de los alumnos egresados por sus empleadores. ¿Puede considerarse satisfactorio?

Objetivo 1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los Antiguos Alumnos.
Problema 1	A juicio de los empleadores, jefes, responsables o compañeros ¿han adquirido los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria las competencias previstas en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria que cursaron?
Hipótesis	Los empleadores, jefes, responsables y compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria otorgan a estos, altas valoraciones en el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.
Carácter en la investigación	Fundamental
Metodología	Análisis descriptivo valorativo

La validación de esta hipótesis se realiza a partir de la valoración de las respuestas de los empleadores a los cuestionarios de evaluación que podemos ver en la Tabla 1, en la que se recogen los principales estadísticos descriptivos – media, desviación típica, varianza y coeficiente de variación – calculados sobre las 90 respuestas emitidas.

Tabla 80: Principales estadísticos descriptivos calculados sobre las valoraciones de los empleadores

	Media	Desv. típ.	Varianza	C.V.
Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas complejos con actitud positiva	5,19	0,91	0,83	17,55%
Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad o problema y los define con claridad	5,14	0,89	0,80	17,38%
Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema	5,29	0,90	0,81	17,06%
Evita hacer generalizaciones a partir de datos o sucesos aislados	4,81	1,13	1,28	23,50%
Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos transmitiendo una visión sistémica de la misma	5,02	0,97	0,94	19,34%
Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos	5,10	1,16	1,35	22,78%
Realiza preguntas acerca de la situación o problema en cuestión	5,50	0,90	0,81	16,41%
Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad	5,30	0,92	0,84	17,31%
Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo a su conocimiento de la realidad	5,57	0,67	0,45	12,06%
Define claramente los objetivos concretos a alcanzar y los pasos para lograrlo	5,10	0,98	0,97	19,29%
Prioriza los objetivos	5,10	1,04	1,08	20,37%
Cumple con los plazos de ejecución de las tareas	5,61	0,65	0,42	11,55%
Utiliza la información recogida de forma eficaz	5,27	0,91	0,83	17,27%
Cita la autoría de la información que utiliza	5,01	1,22	1,49	24,39%
Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren	5,64	0,77	0,59	13,62%
Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar para entender sus puntos de vista	5,52	0,77	0,59	13,90%
Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales	5,49	0,81	0,66	14,77%
Valora con respeto las opiniones ajenas	5,59	0,60	0,36	10,69%
Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa	5,58	0,73	0,54	13,16%
Supervisa y evalúa su propio trabajo	5,24	0,96	0,93	18,37%

Tabla 80: Principales estadísticos descriptivos calculados sobre las valoraciones de los empleadores (continuación)

	Media	Desv. típ.	Varianza	C.V.
Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos buscando la mejora continua	5,21	1,12	1,25	21,43%
Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad	5,32	1,09	1,19	20,47%
Se muestra confiado en sus posibilidades de acción	5,08	0,97	0,95	19,18%
Planifica el modo en que va a abordar el problema	5,07	1,01	1,03	20,02%
Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción	5,04	1,16	1,35	23,00%
Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización	5,17	0,96	0,93	18,63%
Actúa respetando los derechos de los demás	5,71	0,57	0,32	9,91%
Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones	5,08	1,00	0,99	19,63%
Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen	5,54	0,91	0,84	16,48%
Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos	5,72	0,56	0,32	9,81%

*Nota: N= 90; C.V. Coeficiente de Variación
Fuente: elaboración propia a partir de SPSS y excel*

En nuestra opinión, lo primero que merece la pena valorar en el análisis es que las medias de las puntuaciones asignadas por los evaluadores en cada uno de los ítems del cuestionario son superiores a 5 sobre 6 salvo en el caso del ítem número 4 en el que la media de las valoraciones es 4,81 sobre 6. Estas puntuaciones se pueden considerar muy altas lo que nos permitiría valorar muy positivamente el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, a juicio de los evaluadores de las empresas.

Para afianzar esta afirmación, podemos hacer un estudio de la variabilidad de la distribución de las medias; de este modo, podremos comprobar si las valoraciones

medias son diferentes entre sí. En la comprobación de este extremo hemos recurrido al cálculo del Coeficiente de Variación de Pearson que nos ofrece valores de porcentaje de variabilidad entre cero y 100; cero indicaría máxima homogeneidad y 100 máxima heterogeneidad. Los valores obtenidos pueden considerarse bajos, en general inferiores a 1/6 de la escala. La variabilidad más alta se da en el ítem 14 – *Cita la autoría de la información que utiliza* –, 24,39%, mientras que la más baja se da en el ítem 30 – *Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de los demás* –, 9,81%, que es, además, el ítem que alcanza una valoración media más alta (5,72 sobre 6).

Podríamos concluir, por tanto, que los empleadores perciben muy positivamente en sus empleados egresados de la Universidad Francisco de Vitoria los comportamientos relacionados con la adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

8.2.2. Comprobación de la existencia de diferencias entre las valoraciones de los empleadores y las de los profesores y responsables de Formación Humanística sobre el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Objetivo 1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del PFHUFV por parte de los Antiguos Alumnos.
Problema 2	¿Existen diferencias en la valoración del nivel de adquisición de estas competencias entre los empleadores, jefes, responsables o compañeros y la valoración realizada por los profesores y responsables del Plan?
Hipótesis	Existen diferencias significativas en la valoración del nivel de adquisición emitida por los empleadores, jefes, responsables o compañeros y la emitida por los profesores y responsables del Plan en la Universidad Francisco de Vitoria.
Carácter en la investigación	Fundamental
Metodología	Contraste de hipótesis

Para contrastar esta hipótesis vamos a comparar las puntuaciones otorgadas por los evaluadores en los diferentes ítems del cuestionario con las que asignaron los profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en la Universidad Francisco de Vitoria en la dimensión *Grado de Consecución* del cuestionario inicial.

Recordamos que este cuestionario era la base para la elaboración del cuestionario definitivo. En aquel momento se pidió a profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria que valorasen cada uno de los comportamientos en tres dimensiones: *ajuste, relevancia teórica, relevancia práctica y grado de consecución*.

Estaríamos, por tanto comprobando si las expectativas de los responsables y profesores del Plan se cumplen en la realidad. Es importante señalar que las

valoraciones que se emitieron en esta dimensión – *grado de consecución* – eran significativamente más bajas que las de las otras tres dimensiones.

El problema de investigación en este punto plantea si estas valoraciones son significativamente diferentes de las que emitieron los evaluadores de las empresas, que son, recordamos, empleadores, jefes, responsables y compañeros de los exalumnos.

La hipótesis nula quedaría formulada como sigue: no existen diferencias significativas entre las valoraciones del grado de consecución de los comportamientos entre las emitidas por los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y las emitidas por los evaluadores de las empresas.

Para este contraste, dado que buscamos averiguar si las medias de las valoraciones de dos grupos de evaluadores distintos, son significativamente distintas, optamos por utilizar la prueba *t* de *Student*.

Los resultados del análisis son los siguientes.

Tabla 81: Comparación de las valoraciones de responsables del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y de los empleadores de los exalumnos sobre el grado de adquisición de las competencias

Competencias	Ítem	Media Responsables del Plan (N=36)	Media Evaluadores Empresa (N=90)	t	Sig. (bilateral)
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones...	3,77	5,19	-6,25	0,00
	2 Identifica los elementos implícitos en una situación...	3,59	5,14	-7,21	0,00
	3 Expone con claridad las conclusiones de su análisis...	3,62	5,29	-6,77	0,00
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de...	3,54	4,81	-5,22	0,00
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes...	3,40	5,02	-6,94	0,00
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre...	3,26	5,10	-7,80	0,00
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación ...	3,83	5,50	-7,22	0,00
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones ...	3,66	5,30	-7,50	0,00
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad de...	3,81	5,57	-7,67	0,00
Pensamiento Práctico, Resolución de problemas y Toma de Decisiones	10 Define claramente los objetivos concretos a...	3,53	5,10	-6,76	0,00
	11 Prioriza los objetivos	3,26	5,10	-7,14	0,00
	12 Cumple con los plazos de ejecución...	3,82	5,61	-7,66	0,00
Gestión de la Información	13 Utiliza la información recogida de forma...	3,56	5,27	-6,44	0,00
	14 Cita la autoría de la información...	3,46	5,01	-5,01	0,00
	15 Respeta la confidencialidad de las fuentes...	3,97	5,64	-5,86	0,00
Comunicación Interpersonal	16 Escucha a los demás procurando ponerse...	3,80	5,52	-6,84	0,00
	17 Con su actitud favorece la expresión...	3,86	5,49	-6,41	0,00
	18 Valora con respeto las opiniones ajenas	3,83	5,59	-7,17	0,00

Tabla 81: Comparación de las valoraciones de responsables del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y de los empleadores de los exalumnos sobre el grado de adquisición de las competencias. Prueba t de Student (continuación)

Competencia	Ítem	Media Responsables del Plan (N=36)	Media Evaluadores Empresa (N=90)	t	Sig. (bilateral)
Capacidad para el Desarrollo de Procedimientos	19 Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	3,56	5,58	-7,82	0,00
	20 Supervisa y evalúa su propio trabajo	3,21	5,24	-9,72	0,00
	21 Propone alternativas en el desarrollo de...	3,29	5,21	-7,53	0,00
Aprender a Aprender	22 Muestra una actitud abierta y positiva...	3,89	5,32	-5,49	0,00
	23 Se muestra confiado en sus posibilidades...	3,69	5,08	-5,36	0,00
	24 Planifica el modo en que va...	3,51	5,07	-7,45	0,00
Sentido y Compromiso éticos	25 Explicita de forma clara los principios...	3,86	5,04	-4,92	0,00
	26 Prioriza los valores por encima de...	3,91	5,17	-4,98	0,00
	27 Actúa respetando los derechos de los...	4,34	5,71	-5,80	0,00
Orientación al Logro Personal	28 Explicita de forma realista sus capacidades...	3,76	5,08	-6,30	0,00
	29 Responde de sus actos y las...	3,91	5,54	-5,87	0,00
	30 Ayuda a los demás y en...	3,97	5,72	-6,78	0,00

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Observamos que la probabilidad de encontrar por azar una diferencia igual o mayor que la existente entre las dos valoraciones es igual a cero en todos los análisis realizados, con todas y cada una de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Las valoraciones de los empleadores acerca del grado de consecución de las competencias de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria son significativamente más altas que las valoraciones de los propios responsables y profesores del Plan acerca del nivel de logro esperado y obtenido.

Solo complementariamente y con el fin de confirmar estos resultados se realizó un análisis no paramétrico utilizando la prueba *U de Mann-Whitney*, prueba no paramétrica adecuada para la comparación de dos grupos independientes.

Los resultados del análisis se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 82: Comparación de las valoraciones de responsables del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y de los empleadores de los exalumnos sobre el grado de adquisición de las competencias. Prueba U de Mann-Whitney

Competencia		Ítem	<i>U de Mann-Whitney</i>	Z	Sig. asintot (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, ...	1030	-3,076	0,002	Sí
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	425,5	-6,447	0,000	Sí
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	463,5	-6,258	0,000	Sí
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de ...	771,5	-4,548	0,000	Sí
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes ...	475	-6,262	0,000	Sí
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	396	-6,718	0,000	Sí
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación ...	412,5	-6,922	0,000	Sí
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones ...	387,5	-6,842	0,000	Sí
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	316,5	-7,074	0,000	Sí
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a ...	500	-5,98	0,000	Sí
	11	Prioriza los objetivos	445	-6,286	0,000	Sí
	12	Cumple con los plazos de ejecución ...	309,5	-7,317	0,000	Sí
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma ...	464	-6,25	0,000	Sí
	14	Cita la autoría de la información ...	698	-5,002	0,000	Sí
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	556,5	-6,456	0,000	Sí
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	463,5	-6,598	0,000	Sí
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	525	-6,235	0,000	Sí
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	417	-6,889	0,000	Sí
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	270	-7,405	0,000	Sí
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	304,5	-7,139	0,000	Sí
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	380,5	-6,714	0,000	Sí

Tabla 82: Comparación de las valoraciones de responsables del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y de los empleadores de los exalumnos sobre el grado de adquisición de las competencias. Prueba U de Mann-Whitney (continuación)

Competencia		Ítem	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintot (bilateral)	
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	578,5	-5,835	0,000	Sí
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	689,5	-5,054	0,000	Sí
	24	Planifica el modo en que va ...	463	-6,334	0,000	Sí
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	752	-4,704	0,000	Sí
	26	Prioriza los valores por encima de ...	735,5	-4,823	0,000	Sí
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	550	-6,425	0,000	Sí
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	574	-5,563	0,000	Sí
	29	Responde de sus actos y las ...	559	-6,239	0,000	Sí
	30	Ayuda a los demás y en ...	445	-7,092	0,000	Sí

Fuente: SPSS

Los resultados de este análisis confirman los obtenidos del análisis paramétrico.

Se afirma, por tanto, que las valoraciones de los evaluadores de las empresas son significativamente más altas que las de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en su percepción del grado de consecución

8.2.3. Comprobación de la existencia de diferencias en el grado de adquisición de las competencias entre los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria y sus compañeros a juicio de los evaluadores (jefes, responsables, compañeros).

Objetivo 1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los Antiguos Alumnos.
Problema 3	A juicio de los empleadores, jefes, responsables o compañeros, ¿Existen diferencias de grado en el nivel de adquisición de dichas competencias entre los antiguos alumnos Francisco de Vitoria y sus compañeros de trabajo?
Hipótesis	Existen diferencias significativas en el nivel de adquisición de dichas competencias entre los antiguos alumnos Francisco de Vitoria y sus compañeros de trabajo.
Carácter en la investigación	Fundamental
Metodología	Contraste de hipótesis

Hemos comprobado anteriormente que la valoración de los *empleadores* acerca de la presencia de comportamientos relacionados con las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria es alta. A continuación vamos a comprobar si esta valoración es mejor o no, en los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria respecto a sus compañeros. Como señalamos anteriormente, los evaluadores han cumplimentado un cuestionario para un antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria y otro para un compañero con un perfil semejante. Dado que tenemos dos grupos – exalumnos y comparación – la prueba más adecuada es la *t* de *Student* para grupos relacionados, al ser un mismo evaluador el que evalúa a ambos sujetos (antiguo alumno Universidad Francisco de Vitoria frente a empleado no formado en la Universidad Francisco de Vitoria).

La hipótesis nula en este caso quedaría formulada como sigue: las valoraciones emitidas sobre el logro de las competencias por parte de los exalumnos

de la Universidad Francisco de Vitoria y por parte de sus compañeros formados en otras universidades, son estadísticamente iguales.

Los resultados del análisis son los que siguen:

Tabla 83: Comparación de las valoraciones de los empleadores a los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria y a sus compañeros sobre el grado de adquisición de las competencias. Prueba t de Student

Competencias	Ítem	Media valoraciones			
		Exalumnos	Comparación	t	Sig.
Pensamiento Analítico	Aborda el análisis de las situaciones...	4,57	1,76	-18,46	0,00
	Identifica los elementos implícitos en una situación...	5,14	4,43	-7,184	0,00
	Expone con claridad las conclusiones de su análisis...	5,29	4,42	-8,65	0,00
Pensamiento Sintético y Teórico	Evita hacer generalizaciones...	4,81	4,31	-3,331	0,00
	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos...	5,02	4,10	-6,012	0,00
	Propone soluciones creativas...	5,10	4,23	-6,593	0,00
Pensamiento Reflexivo y Crítico	Realiza preguntas acerca de la situación...	5,50	4,20	-8,798	0,00
	Formula sus propios juicios y valoraciones...	5,30	4,48	-5,985	0,00
	Actúa con coherencia y responsabilidad...	5,57	4,44	-11,12	0,00
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar...	5,10	4,52	-4,31	0,00
	Prioriza los objetivos...	5,10	4,36	-4,924	0,00
	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas...	5,61	4,41	-9,196	0,00
Gestión de la Información	Utiliza la información recogida de forma eficaz...	5,27	4,77	-3,427	0,00
	Cita la autoría de la información que utiliza...	5,01	4,69	-2,297	0,02
	Respeto la confidencialidad de las fuentes...	5,64	4,43	-7,101	0,00
Comunicación Interpersonal	Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar...	5,52	5,13	-2,659	0,01
	Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores...	5,49	4,40	-7,361	0,00
	Valora con respeto las opiniones ajenas...	5,59	4,49	-7,639	0,00
Aplicación de Procedimientos	Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa...	5,58	4,82	-6,009	0,00
	Supervisa y evalúa su propio trabajo...	5,24	4,99	-1,791	0,08
	Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos...	5,21	4,38	-5,023	0,00
Aprender a Aprender	Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad...	5,32	4,28	-7,216	0,00
	Se muestra confiado en sus posibilidades de acción...	5,08	4,21	-5,942	0,00
	Planifica el modo en que va a abordar el problema...	5,07	4,54	-3,645	0,00
Sentido y Compromiso Éticos	Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción...	5,04	4,32	-4,418	0,00
	Prioriza los valores por encima de los intereses...	5,17	4,20	-6,907	0,00
	Actúa respetando los derechos de los demás...	5,71	4,16	-10,04	0,00
Orientación al Logro	Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones...	5,08	4,90	-1,286	0,20
	Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen...	5,54	4,24	-8,603	0,00
	Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos...	5,72	4,51	-8,596	0,00

Notas: N=90; Sig: probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o superior al valor calculado

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

De acuerdo a los resultados del análisis, decidimos rechazar la hipótesis nula en todos los ítems salvo en el ítem 20 – *Supervisa y evalúa su propio trabajo* –, ($p > .05$) y en el ítem 27 – *Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones* – ($p > .05$). La probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia entre los dos grupos es igual o próxima a cero; por tanto, concluiremos que existen diferencias significativas en la valoración de la presencia de la mayoría de los comportamientos por los evaluadores entre antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria y sus compañeros.

Dado que en todos los ítems la media de las valoraciones sobre los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria es más alta que la emitida sobre sus compañeros de trabajo, incluso en los ítems en los que no se han identificado diferencias significativas, podemos decir que, a juicio de los empleadores, el nivel de desempeño de las competencias definidas es mayor en los primeros, los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.

8.2.4. Valoración de la influencia de la formación complementaria recibida por los egresados en el nivel de logro de las competencias.

Objetivo 1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del PFHUFV por parte de los Antiguos Alumnos.
Problema 4	¿Influye la formación complementaria recibida por los antiguos alumnos previa o posteriormente a la recibida en la Universidad Francisco de Vitoria, en el nivel de logro de estas competencias?
Hipótesis	No existen diferencias significativas en el nivel de logro de las competencias en función de la formación complementaria de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.
Carácter en la investigación	Secundario
Metodología	Contraste de hipótesis

Es posible que el desarrollo de competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria no se deba exclusivamente al hecho de haber cursado el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y que haya otras variables relacionadas con dicho desarrollo. Una de ellas es la formación complementaria que los estudiantes han podido recibir una vez finalizados sus estudios en la Universidad Francisco de Vitoria. Esta formación puede darse en diferentes modalidades e instituciones, con objetivos y contenidos diversos, pero, en cualquier caso, puede haber aportado junto con los aprendizajes, un nivel de madurez que podría relacionarse, como ya hemos señalado, con el desarrollo de las competencias.

El propósito que se persigue al incluir esta pregunta de investigación en el estudio es aislar, en lo posible, el efecto que tiene el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en la adquisición de las competencias. Es por tanto, en nuestra opinión, una información altamente relevante para el trabajo.

Dado el carácter exploratorio y ex -post-facto del estudio, es imposible controlar la incidencia de esta variable en los resultados. Esperamos mostrar que no existen diferencias entre las valoraciones recibidas por los exalumnos, independientemente de la formación complementaria que han recibido.

La información acerca de la formación complementaria recibida por los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria se recoge en un cuestionario que ellos mismos deben cumplimentar, diseñado para recoger los datos de contacto de los evaluadores. Esta información puede relacionarse con las evaluaciones de los antiguos alumnos y utilizarse en un análisis multifactorial en el que aislaríamos la influencia real del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Disponemos de información de 83 de los 90 participantes en el estudio, un 92,22% de los cuestionarios recogidos.

Hemos optado por valorar como formación complementaria aquella que se ha recibido fuera de la Universidad Francisco de Vitoria, antes o después de haber finalizado los estudios de diplomatura, licenciatura o grado. No hemos tenido en cuenta los títulos propios complementarios de la Facultad de Ciencias de la Comunicación ni las segundas y sucesivas titulaciones obtenidas en la Universidad Francisco de Vitoria, pues consideramos que no aportan formación adicional de cara al desarrollo de las competencias.

Es complejo categorizar la variable Formación Complementaria dada la gran variabilidad de esta formación, tanto en cuanto a los niveles como en cuanto al contenido de la misma. Se ha decidido establecer cuatro categorías. La primera de ellas englobaría a los estudiantes que no tienen formación complementaria, la

segunda, a los que han cursado formación complementaria de un nivel académico inferior (ciclos formativos de formación profesional reglada) o sin reconocimiento oficial; en la tercera los que han cursado formación complementaria del mismo nivel académico que la formación universitaria inicial (segunda diplomatura, licenciatura o grado); la cuarta agruparía a los estudiantes que han cursado formación complementaria de un nivel superior a la diplomatura, licenciatura o grado (máster o doctorado).

La siguiente tabla recoge los datos acerca del número de sujetos de cada grupo.

Tabla 84: Categorías de la variable Formación Complementaria

Categoría	Descripción	N	%
1	Sin formación complementaria	56	67,47%
2	Formación complementaria de nivel inferior a la formación universitaria oficial o sin reconocimiento oficial	2	2,41%
3	Formación complementaria del mismo nivel académico que la formación universitaria inicial	6	7,23%
4	Formación complementaria de nivel académico superior al de la formación universitaria inicial	19	22,89%

Notas: N: número de sujetos asignados a cada categoría; %: porcentaje de sujetos sobre el total asignados a cada categoría

Fuente: elaboración propia

Un análisis inicial de esta tabla nos muestra que dos terceras partes de los antiguos alumnos no ha recibido formación complementaria; un 30% de ellos ha recibido formación del mismo o superior nivel que el de su formación universitaria inicial en la Universidad Francisco de Vitoria.

Podemos señalar, por tanto, que en un 67,47% de los casos, el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria no se debe a la influencia de formación complementaria.

Para realizar este contraste, teniendo en cuenta lo señalado anteriormente al respecto del cumplimiento de los supuestos paramétricos, hemos optado por la prueba *t* de *Student*, que es la prueba más adecuada para la comprobación de la existencia de diferencias entre las medias de dos grupos independientes.

La agrupación quedaría como sigue:

Tabla 85: Categorías agrupadas de la variable Formación Complementaria

Categoría	Descripción	N	%
1	Sin formación complementaria	56	67,47%
2	Con formación complementaria	27	32,53%

Fuente: Elaboración propia

La siguiente tabla recoge el resultado del análisis.

Tabla 86: Contraste de diferencias en función de la formación complementaria. Prueba t de Student

Competencia		Ítem	Varianzas iguales	t	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas...	Sí	0,39	0,70	No
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad...	Sí	0,42	0,68	No
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando...	Sí	1,76	0,08	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de datos o sucesos aislados	Sí	0,09	0,93	No
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos...	Sí	-0,24	0,81	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos...	Sí	1,24	0,22	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación o problema...	Sí	-0,42	0,67	No
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones...	Sí	0,45	0,66	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad...	Sí	-0,46	0,64	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar...	Sí	0,38	0,71	No
	11	Prioriza los objetivos	Sí	0,43	0,67	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas	Sí	-0,40	0,69	No
	13	Utiliza la información recogida de forma eficaz	Sí	-0,23	0,82	No
	14	Cita la autoría de la información que utiliza	Sí	0,06	0,95	No
Comunicación Interpersonal	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren	Sí	-1,78	0,08	No
	16	Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar...	Sí	0,59	0,56	No
	17	Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre...	Sí	-1,44	0,16	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas	Sí	-0,57	0,57	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa	Sí	-0,53	0,60	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	-0,22	0,82	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos...	Sí	0,04	0,97	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad	Sí	-1,15	0,26	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades de acción	Sí	1,19	0,24	No
	24	Planifica el modo en que va a abordar el problema	Sí	1,11	0,27	No

Tabla 86: Contraste de diferencias en función de la formación complementaria. Prueba t de Student (continuación)

Competencia		Ítem	Varianzas iguales	t	Sig. (bilateral)	
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción	Sí	-0,36	0,72	No
	26	Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización	Sí	-0,13	0,90	No
	27	Actúa respetando los derechos de los demás	Sí	-1,73	0,09	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones	Sí	0,15	0,88	No
	29	Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen	Sí	-0,10	0,92	No
	30	Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos	Sí	-1,35	0,18	No

Notas: Para el contraste de hipótesis se ha tenido en cuenta si las varianzas de las muestras son estadísticamente iguales, para lo cual se ha calculado el estadístico de Levene. El valor empírico de t que aparece en la tabla es el correspondiente al resultado obtenido del cálculo del estadístico de Levene. Sig.: probabilidad asociada a la aparición por azar de un valor de diferencia igual o superior al valor calculado y valoración de esta probabilidad.

Fuente: SPSS

Como podemos ver en el resultado del análisis, no se puede rechazar la hipótesis nula planteada ya que los valores de significación son mayores que 0,05. Por tanto podemos afirmar con un nivel de confianza del 95% que no existen diferencias significativas en las evaluaciones en función de la formación complementaria de los exalumnos; la adquisición de las competencias, por tanto, no dependería de la formación complementaria recibida tras la obtención de la titulación universitaria.

8.2.5. Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones en función del nivel de relación jerárquica entre evaluador y evaluado..

Objetivo 1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del PFHUFV por parte de los Antiguos Alumnos.
Problema 5	¿Influye en la percepción y valoración del nivel de logro, la relación jerárquica entre evaluador y evaluado?
Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la relación jerárquica entre evaluador y evaluado.
Carácter en la investigación	Secundario
Metodología	Contraste de hipótesis

La negación de esta hipótesis tiene un valor importantísimo de cara a la valoración de los resultados obtenidos en el estudio. Si se llegase a verificar que existen diferencias en las evaluaciones de los antiguos alumnos dependiendo de la relación jerárquica existente entre evaluador y evaluado, habría que revisar una gran parte del estudio realizado. Si esta relación de compañerismo influye en la objetividad en la evaluación, tendríamos que poner en duda en el estudio estas valoraciones.

La relación laboral se ha clasificado en cuatro grupos tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 87: Categorías de la variable Relación Jerárquica

Relación Laboral	N	%
Compañero (n)	43	47,78%
Responsable (n+1)	17	18,89%
Coordinador (n+2)	9	10,00%
Director (n+3)	21	23,33%
Total	90	100%

Notas: N: número de sujetos asignados a cada categoría; %: porcentaje de sujetos sobre el total asignados a cada categoría
Fuente: elaboración propia

La distribución de las frecuencias en las distintas categorías aconseja realizar una agrupación diferente de las mismas con el fin de configurar grupos más grandes que den mayor robustez al análisis. A continuación se muestra la distribución propuesta.

Tabla 88: Categorías agrupadas de la variable Relación Jerárquica

Relación Laboral	N	%
Compañero (n)	43	47,78%
Responsable (n+1), Coordinador (n+2) o Director (n+3)	47	52,22%
Total	90	100%

Notas: N: número de sujetos asignados a cada categoría; %: porcentaje de sujetos sobre el total asignados a cada categoría
Fuente: elaboración propia

Los evaluadores se integran en dos grupos diferentes sin que haya ninguno que se repita en los dos; ello justifica la elección de la prueba *t* de *Student* como prueba de contraste. Realizaremos también un contraste no paramétrico con la prueba *U de Mann-Whitney* con el fin de confirmar los resultados.

La hipótesis nula quedaría formulada como sigue: No existen diferencias significativas en la valoración del nivel de adquisición de las competencias entre las emitidas por los directores, jefes, responsables o compañeros de los antiguos alumnos de la UFV.

La siguiente tabla muestra los resultados del análisis.

Tabla 89 Contraste de diferencias en función de la relación jerárquica. Prueba t de Student

Competencia		Ítem	Varianzas iguales	t	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas...	Sí	-0,58	0,57	No
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad...	Sí	0,89	0,37	No
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando...	Sí	0,60	0,55	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de datos o sucesos aislados	Sí	0,21	0,84	No
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos...	Sí	1,54	0,13	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos...	Sí	0,67	0,50	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación o problema...	Sí	-0,12	0,91	No
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones...	Sí	1,18	0,24	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad...	Sí	1,14	0,26	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar...	Sí	1,23	0,22	No
	11	Prioriza los objetivos	Sí	1,58	0,12	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas	Sí	0,56	0,58	No

Tabla 89 Contraste de diferencias en función de la relación jerárquica. Prueba t de Student (continuación)

Competencia	Ítem	Varianzas iguales	t	Sig. (bilateral)	
Gestión de la Información	13 Utiliza la información recogida de forma eficaz	Sí	0,59	0,56	No
	14 Cita la autoría de la información que utiliza	Sí	0,78	0,44	No
	15 Respeta la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren	Sí	0,08	0,94	No
Comunicación Interpersonal	16 Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar...	Sí	-0,95	0,35	No
	17 Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre...	Sí	0,51	0,61	No
	18 Valora con respeto las opiniones ajenas	Sí	-0,11	0,91	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19 Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa	Sí	0,62	0,54	No
	20 Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	1,21	0,23	No
	21 Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos...	Sí	-0,01	0,99	No
Aprender a Aprender	22 Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad	Sí	0,61	0,55	No
	23 Se muestra confiado en sus posibilidades de acción	Sí	1,01	0,32	No
	24 Planifica el modo en que va a abordar el problema	Sí	2,15	0,03	Sí
Sentido y Compromiso Éticos	25 Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción	Sí	-0,16	0,87	No
	26 Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización	Sí	0,62	0,54	No
	27 Actúa respetando los derechos de los demás	Sí	-0,21	0,83	No
Orientación al Logro Personal	28 Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones	Sí	-0,92	0,36	No
	29 Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen	Sí	0,60	0,55	No
	30 Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos	Sí	-0,02	0,98	No

Notas: Para el contraste de hipótesis se ha tenido en cuenta si las varianzas de las muestras son estadísticamente iguales, para lo cual se ha calculado el estadístico de Levene. El valor empírico de t que aparece en la tabla es el correspondiente al resultado obtenido del cálculo del estadístico de Levene. Sig.: probabilidad asociada a la aparición de un valor de diferencia igual o superior al valor calculado y valoración de esta probabilidad.

Fuente: SPSS

Los resultados de la prueba *t* de *Student* confirman que no existen diferencias significativas ($p > ,05$) en las valoraciones en función de la relación jerárquica existente entre evaluador y evaluado, en ningún ítem salvo en el número 24 – *Planifica el modo en que va a abordar el problema* – ($p = ,03$). La media de las valoraciones de los compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria es ligeramente más alta que las de las que emiten empleadores, jefes y responsables (5,30 frente a 4,85). Se trata de un ítem aislado y, por ello, es difícil analizar las causas de estas valoraciones. En cualquier caso, afirmamos que en la práctica totalidad de los elementos del cuestionario, no existen diferencias significativas en las valoraciones por influencia de la relación jerárquica.

8.2.6. Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones en función de la antigüedad de la relación profesional entre evaluador y evaluado.

Objetivo 1	Conocer el nivel de adquisición de las competencias del PFHUFV por parte de los Antiguos Alumnos.
Problema 6	¿Influye en la percepción y valoración del nivel de logro la antigüedad de la relación entre evaluador y evaluado?
Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la antigüedad de la relación entre evaluador y evaluado.
Carácter en la investigación	Secundario
Metodología	Contraste de hipótesis

La variable *Antigüedad de la Relación Laboral* se ha operativizado como el número de años que el antiguo alumno lleva trabajando con la persona que le evalúa. A nuestro juicio, en el estudio interesa determinar si esta variable influye en las valoraciones. Queremos saber si el mantener una relación de trabajo larga incide de algún modo en la valoración por la posible relación de confianza o amistad que se pudiera haber entablado.

La información acerca de la antigüedad de la relación laboral se ha obtenido del cuestionario que rellenaron los antiguos alumnos para facilitar los datos de contacto de sus empleadores al que ya nos hemos referido antes. Como en el caso anterior, el número de cuestionarios válidos es 83.

Los valores de esta variable son los siguientes:

Tabla 90: Categorías de la variable Antigüedad de la Relación Laboral

Categoría	Descripción	N	%
1	Menos de un año	4	4,76%
2	un año	24	28,92%
3	dos años	17	20,24%
4	tres años	17	20,24%
5	cuatro años	9	10,71%
6	cinco años	3	3,57%
7	seis o más años	9	10,71%
	Total	83	

Notas: N: número de sujetos asignados a cada categoría; %: porcentaje de sujetos sobre el total asignados a cada categoría
Fuente: elaboración propia

La distribución de los sujetos en las distintas categorías es muy dispersa. Como podemos ver en la tabla anterior, el 70% de los evaluados mantienen una antigüedad en la empresa de entre uno y tres años. Nos pareció adecuado agrupar estas frecuencias en dos grupos más equilibrados, del siguiente modo:

Tabla 91: Categorías agrupadas de la variable Antigüedad de la Relación Laboral

Categoría	Descripción	N	%
1	hasta 3 años	45	54,22%
2	3 o más años	38	45,78%
	Total	83	100,00%

Notas: N: número de sujetos asignados a cada categoría; %: porcentaje de sujetos sobre el total asignados a cada categoría
Fuente: elaboración propia

La hipótesis nula quedaría formulada como sigue: no existen diferencias significativas en la valoración del nivel de adquisición de las competencias en función de la antigüedad de la relación laboral entre exalumno y evaluador.

La prueba más adecuada para realizar este contraste de hipótesis es la prueba *t* de *Student*, dado que estamos comparando las medias de dos grupos independientes.

Los resultados del análisis se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 92: Contraste de diferencias en función de la antigüedad de la relación laboral. Prueba t de Student

Competencia	Ítem	Varianzas iguales	t	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas...	Sí	-0,61	0,53	No
	2 Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad...	No	-1,83	0,07	No
	3 Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando...	Sí	-1,53	0,12	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de datos o sucesos aislados	No	-0,92	0,35	No
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos...	No	-1,88	0,06	No
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos...	Sí	-1,83	0,07	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación o problema...	No	-1,57	0,11	No
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones...	Sí	-0,7	0,48	No
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad...	Sí	-1,09	0,27	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10 Define claramente los objetivos concretos a alcanzar...	Sí	-0,96	0,34	No
	11 Prioriza los objetivos	No	-1,3	0,19	No
	12 Cumple con los plazos de ejecución de las tareas	Sí	-0,41	0,68	No

Tabla 92: Contraste de diferencias en función de la antigüedad de la relación laboral. Prueba t de Student (continuación)

Competencia		Ítem	Varianzas iguales	t	Sig. (bilateral)	
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma eficaz	No	-1,97	0,05	No
	14	Cita la autoría de la información que utiliza	Sí	-2,15	0,03	Sí**
	15	Respeta la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren	Sí	-0,37	0,7	No
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar ...	Sí	-0,08	0,93	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	Sí	-0,3	0,76	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas	Sí	-0,24	0,8	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a los...	No	-1,06	0,29	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	-1,35	0,17	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de...	Sí	-1,04	0,29	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva al...	No	-1,69	0,09	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades...	Sí	-1,73	0,08	No
	24	Planifica el modo en que va a abordar...	No	-1,02	0,30	No
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios...	Sí	-0,35	0,72	No
	26	Prioriza los valores por encima de los...	Sí	0,03	0,97	No
	27	Actúa respetando los...	Sí	-0,20	0,83	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones	Sí	-0,15	0,87	No
	29	Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen	No	-1,93	0,05	No
	30	Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos	Sí	-0,37	0,70	No

Notas: Para el contraste de hipótesis se ha tenido en cuenta si las varianzas de las muestras son estadísticamente iguales, para lo cual se ha calculado el estadístico de Levene. El valor empírico de t que aparece en la tabla es el correspondiente al resultado obtenido del cálculo del estadístico de Levene. Sig.: probabilidad asociada a la aparición de un valor de diferencia igual o superior al valor calculado y valoración de esta probabilidad con un nivel de significación igual a 0,05.

Fuente: SPSS

La hipótesis nula se confirma en todos los ítems ($p > 0,05$) salvo en el número 14 – *Cita la autoría de la información que utiliza* –. Los exalumnos con experiencia profesional de 3 o más años obtienen valoraciones más altas en esta cuestión. Consideramos que se trata de un dato aislado que es difícil de justificar.

Afirmaríamos por tanto, atendiendo a los resultados del análisis que, a juicio de los evaluadores, no existen diferencias significativas en el nivel de adquisición de las competencias por parte de los antiguos alumnos en función de la antigüedad de la relación laboral con la empresa.

8.2.7. Búsqueda y, en su caso, definición de un perfil de Formación en Humanidades para los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.

Objetivo 2	Elaborar un perfil formativo real en Humanidades, propio de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las respuestas de los evaluadores al cuestionario elaborado para la valoración del logro de las competencias
Problema 1	¿Se puede definir un perfil formativo en Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria a partir de las valoraciones de los empleadores, jefes, responsables y compañeros de los antiguos alumnos?
Carácter en la investigación	Fundamental
Metodología	Análisis Factorial Exploratorio

En este punto se intentó definir un perfil formativo en Humanidades utilizando análisis factorial exploratorio. Esta técnica nos permite ver en qué dimensiones o factores se agrupan las distintas variables analizadas en el cuestionario, en función de las relaciones existentes entre ellas.

Se realizaron varios análisis factoriales utilizando distintos procedimientos de factorización y de rotación. La siguiente tabla muestra los resultados del primer análisis, utilizando Análisis de Componentes Principales.

Tabla 93: Matriz de componentes principales (7 factores significativos)

Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.
1	10,7	35,77	35,77	10,7	35,77	35,77	4,09	13,63	13,63
2	2,61	8,7	44,47	2,61	8,7	44,47	3,54	11,81	25,44
3	1,76	5,88	50,35	1,76	5,88	50,35	3,1	10,32	35,77
4	1,59	5,29	55,64	1,59	5,29	55,64	2,77	9,24	45,01
5	1,35	4,49	60,12	1,35	4,49	60,12	2,59	8,62	53,62
6	1,28	4,26	64,39	1,28	4,26	64,39	2,37	7,9	61,52
7	1,14	3,79	68,18	1,14	3,79	68,18	2	6,66	68,18
8	1	3,32	71,5						
9	0,91	3,05	74,55						
10	0,82	2,74	77,29						
11	0,81	2,68	79,97						
12	0,75	2,49	82,46						
13	0,64	2,15	84,61						
14	0,56	1,87	86,48						
15	0,49	1,64	88,12						
16	0,47	1,58	89,7						
17	0,45	1,49	91,19						
18	0,41	1,37	92,57						
19	0,33	1,1	93,67						
20	0,32	1,07	94,74						
21	0,25	0,83	95,57						
22	0,24	0,8	96,37						
23	0,23	0,76	97,13						
24	0,17	0,56	97,69						
25	0,16	0,53	98,22						
26	0,14	0,47	98,69						
27	0,13	0,44	99,13						
28	0,11	0,37	99,5						
29	0,08	0,26	99,76						
30	0,07	0,24	100						

*Notas: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comp: componente. % acum.: Porcentaje acumulado de la varianza explicada.
Fuente: SPSS*

En esta primera aproximación, optamos por contemplar los componentes con un autovalor superior a 1. El análisis nos mostró la presencia de 7 factores que explicarían prácticamente el 70% de la varianza del constructo.

El siguiente paso, orientado a conseguir identificar una estructura factorial más simple, fue la rotación de la matriz de componentes principales. Se procedió a realizar una rotación ortogonal por el método Varimax de Kaiser y una rotación oblicua por el método Oblimin Directo. Los resultados son los que aparecen en las siguientes tablas.

Tabla 94: Análisis factorial. Análisis de Componentes Principales y Rotación Ortogonal (Varimax)

Matriz de componentes rotados

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Se muestra confiado en...	0,783						
Prioriza los objetivos...	0,742			0,436			
Define claramente los objetivos...	0,731				0,349		0,144
Planifica el modo en...	0,582	0,359		0,379	0,370		0,221
Actúa con coherencia y...	0,509					0,445	0,149
Aborda el análisis de...	0,462		0,366			0,242	-0,168
Cita la autoría de...	0,396			0,390		0,335	-0,294
Propone soluciones creativas que...		0,779					
Propone alternativas en el...		0,657				0,133	0,126
Presenta con claridad las...	0,430	0,620					0,199
Expone con claridad las...	0,449	0,601				0,218	0,182
Identifica los elementos implícitos...	0,403	0,587			0,388		0,174
Con su actitud favorece...			0,782				
Valora con respeto las...			0,707				0,141
Actúa respetando los derechos...			0,687			0,427	
Ayuda a los demás...		0,304	0,684				
Explicita de forma clara...				0,782			
Prioriza los valores por...				0,579		0,302	0,208
Explicita de forma realista...				0,564	0,236	0,117	0,239
Supervisa y evalúa su...					0,801	0,242	0,111
Cumple con los plazos...					0,623		0,272
Responde de sus actos...				0,405	0,512	0,282	
Muestra una actitud abierta...				0,351	0,422	0,395	-0,222
Respeto la confidencialidad de...						0,812	0,107
Utiliza la información recogida...		0,333		0,321	0,354	0,495	0,216
Desarrolla su trabajo de...	0,347				0,307	0,467	0,186
Realiza preguntas acerca de...		0,328			0,266		0,695
Escucha a los demás...			0,565				0,590
Evita hacer generalizaciones a...	0,425			0,341	0,148	0,275	0,545
Formula sus propios juicios...	0,367	0,398			0,152	0,321	0,429

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fuente: SPSS

Esta primera rotación presenta una estructura factorial poco definida. Como se puede observar cuatro de los siete factores saturan únicamente en un elemento, por tanto, *sensu stricto*, no pueden considerarse tales; los otros tres lo hacen en dos, tres o cuatro. Aproximadamente la mitad de los elementos no alcanza saturaciones importantes en los factores extraídos.

Tabla 95: Análisis Factorial. Análisis de Componentes Principales y Rotación Oblimin Directo

Matriz de configuración

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Propone soluciones creativas que...	0,800	0,104				0,109	
Propone alternativas en el...	0,635	0,173	-0,196		0,152	-0,228	
Expone con claridad las...	0,611		0,119	0,117		0,315	0,173
Presenta con claridad las...	0,602		-0,111	0,119		0,252	
Identifica los elementos implícitos...	0,547		-0,341		0,178	0,199	-0,131
Formula sus propios juicios...	0,362	-0,213		0,344		0,211	0,303
Con su actitud favorece...	0,185	0,788	-0,114				
Ayuda a los demás...	0,274	0,681					
Valora con respeto las...	-0,406	0,667	-0,101	0,134	0,230	0,168	
Actúa respetando los derechos...	-0,121	0,617	-0,105				0,430
Supervisa y evalúa su...	0,155		-0,811		0,136	-0,164	0,150
Cumple con los plazos...		0,202	-0,670	0,224	-0,229	0,180	
Responde de sus actos...	0,111	0,110	-0,478	-0,171	0,315		0,197
Muestra una actitud abierta...	0,162	0,162	-0,382	-0,331	0,236	-0,224	0,330
Realiza preguntas acerca de...	0,308		-0,229	0,652		-0,142	
Escucha a los demás...		0,492	0,137	0,589	0,205		
Evita hacer generalizaciones a...		-0,222		0,458	0,335	0,309	0,269
Cita la autoría de...	0,180		-0,183	-0,410	0,290	0,288	0,271
Explicita de forma clara...		0,139			0,804		
Explicita de forma realista...			-0,194	0,153	0,569		
Prioriza los valores por...	0,188	0,178	0,194	0,143	0,551	-0,189	0,273
Se muestra confiado en...						0,783	
Prioriza los objetivos		-0,134			0,427	0,681	
Define claramente los objetivos...	0,196	0,146	-0,320			0,623	-0,119
Planifica el modo en...	0,273		-0,334	0,131	0,356	0,420	-0,206
Aborda el análisis de...	0,197	0,320	0,135	-0,233	0,194	0,412	0,198
Respeto la confidencialidad de...							0,872
Desarrolla su trabajo de...		0,101	-0,255			0,238	0,462
Utiliza la información recogida...	0,220	-0,220	-0,280		0,218	0,105	0,460
Actúa con coherencia y...	0,151	0,183	-0,168		-0,306	0,424	0,445

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Fuente: SPSS

Tabla 96 Análisis Factorial. Análisis de Componentes Principales y Rotación Oblimin Directo. Matriz de correlaciones de componentes

Comp.	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	,119	-,325	,088	,311	,303	,294
2	,119	1,000	-,139	,084	,171	,094	,228
3	-,325	-,139	1,000	-,152	-,223	-,272	-,281
4	,088	,084	-,152	1,000	,062	,143	,115
5	,311	,171	-,223	,062	1,000	,190	,300
6	,303	,094	-,272	,143	,190	1,000	,174
7	,294	,228	-,281	,115	,300	,174	1,000

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
Fuente: SPSS

La solución rotada por el procedimiento Oblimin directo es la que nos da una estructura más simple y, por tanto más fácil de interpretar de acuerdo a los criterios de Thurstone.

El resultado del análisis nos muestra lo siguiente:

1. Existe un primer factor que recoge saturaciones altas de las cuestiones más relacionadas con las competencias *Pensamiento Analítico* y *Pensamiento Sintético*, en lo relativo a la capacidad para presentar las conclusiones de los análisis realizados sobre las situaciones y la propuesta de soluciones creativas que aglutinan los resultados del análisis.
2. Un segundo factor se relacionaría con las competencias *Comunicación Interpersonal* y el *Sentido y Compromiso Éticos*. Nos mostraría una apertura empática hacia los demás y un interés por sus derechos y necesidades.

3. El tercer componente encontrado tendría que ver con el rigor y la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones, la precisión en el trabajo y el interés por la mejora continua.
4. El factor quinto está vinculado a la presencia de valores y principios asumidos, explicitados y reconocidos como reguladores de la conducta.
5. El sexto factor tiene relación con la capacidad de planificación para la resolución de problemas, la identificación y formulación de objetivos, su priorización y la definición de procesos y procedimientos para su consecución.
6. El séptimo factor recoge una alta saturación de la dimensión *Manejo de la Información*, en concreto en lo relativo al respeto a la confidencialidad de las fuentes de información.
7. El factor número 4 está poco definido en el análisis; solo uno de los ítems del cuestionario alcanza saturaciones elevadas en este componente. Estos dos últimos factores no pueden considerarse tales dado que únicamente un ítem alcanza una alta saturación en cada uno de ellos.

Atendiendo a los resultados, se considera conveniente realizar un nuevo análisis factorial *predeterminando* la extracción de factores a un máximo de 5, conforme a la estructura original del constructo definido. De este modo, podremos confirmar o no la estructura que se ha definido anteriormente. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 97 Análisis Factorial. Análisis de componentes principales. Cinco factores significativos ($\lambda > 1.34$)

Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a)
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
1	10,456	34,855	34,855	10,456	34,855	34,855	7,924
2	2,614	8,712	43,567	2,614	8,712	43,567	4,22
3	1,79	5,966	49,533	1,79	5,966	49,533	6,522
4	1,535	5,117	54,65	1,535	5,117	54,65	1,655
5	1,346	4,486	59,136	1,346	4,486	59,136	3,835
6	1,296	4,319	63,456				
7	1,146	3,821	67,277				
8	1,028	3,425	70,702				
9	0,92	3,068	73,77				
10	0,84	2,799	76,569				
11	0,817	2,725	79,294				
12	0,767	2,555	81,849				
13	0,732	2,441	84,29				
14	0,626	2,086	86,376				
15	0,508	1,692	88,068				
16	0,477	1,591	89,659				
17	0,441	1,471	91,129				
18	0,424	1,413	92,543				
19	0,367	1,224	93,767				
20	0,299	0,998	94,765				
21	0,25	0,833	95,597				
22	0,246	0,821	96,418				
23	0,227	0,757	97,175				
24	0,163	0,543	97,718				
25	0,159	0,528	98,246				
26	0,141	0,471	98,717				
27	0,126	0,421	99,138				
28	0,111	0,369	99,507				
29	0,078	0,261	99,768				
30	0,07	0,232	100				

*Notas: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comp: componente. % acum.: Porcentaje acumulado de la varianza explicada.
Fuente: SPSS*

El primer aspecto que hay que señalar, es que, lógicamente, el porcentaje de varianza explicada es menor. Este porcentaje del 59,13% sigue siendo bastante satisfactorio.

Como en el análisis anterior, presentaremos los resultados que nos permiten una mejor interpretación del mismo, A continuación, los correspondientes a las soluciones rotadas, ortogonal y oblicua.

Tabla 98: Análisis Factorial (cinco factores) Componentes principales

Matriz de componentes	Componente				
	1	2	3	4	5
Planifica el modo en que va a abordar...	0,779				
Identifica los elementos implícitos...	0,756	-0,324			
Presenta con claridad las relaciones...	0,755				
Define claramente los objetivos...	0,752		0,363		
Utiliza la información recogida...	0,746				
Responde de sus actos...	0,713				
Propone soluciones creativas...	0,677				
Supervisa y evalúa su propio trabajo	0,671			-0,385	
Expone con claridad las conclusiones...	0,670				
Formula sus propios juicios y valoraciones...	0,656				
Prioriza los objetivos	0,655	-0,335			0,310
Propone alternativas...	0,642				
Actúa con coherencia y responsabilidad...	0,642				
Evita hacer generalizaciones...	0,626				0,471
Desarrolla su trabajo de acuerdo...	0,617				
Cita la autoría de la información...	0,616		-0,306		
Explicita de forma realista sus capacidades...	0,564				0,350
Explicita de forma clara los principios...	0,532		-0,349	0,408	0,343
Muestra una actitud abierta y positiva...	0,527		-0,453		
Realiza preguntas acerca de la situación...	0,521			-0,405	
Prioriza los valores...	0,494		-0,370		
Se muestra confiado en sus posibilidades...	0,491		0,398		
Cumple con los plazos...	0,446		0,381		
Respeto la confidencialidad...	0,416	0,319		-0,336	
Actúa respetando los derechos...	0,432	0,690			
Valora con respeto las opiniones ajenas...	0,302	0,618			
Con su actitud favorece la expresión...	0,453	0,531			
Ayuda a los demás...	0,416	0,510		0,315	
Escucha a los demás...	0,404	0,508			0,339
Aborda el análisis de las situaciones...				0,341	

*Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales
Fuente: SPSS*

Esta estructura que consideraremos inicial presenta, aunque con poca claridad, dos factores; el primero de ellos agrupa más de la mitad de las variables

del estudio. El segundo factor recibe saturaciones altas de dos elementos del cuestionario.

Tabla 99 : Análisis Factorial (cinco factores). Rotación ortogonal (Varimax)

Matriz de componentes rotados(a)	Componente				
	1	2	3	4	5
Define claramente los objetivos...	0,832				
Planifica el modo en...	0,759				
Identifica los elementos implícitos...	0,708	0,389			
Se muestra confiado en...	0,693				
Prioriza los objetivos	0,691				0,460
Presenta con claridad las...	0,689	0,329			
Expone con claridad las...	0,643				
Propone soluciones creativas que...	0,613	0,450			
Actúa con coherencia y...	0,510		0,313		
Formula sus propios juicios...	0,500			0,469	
Cumple con los plazos...	0,380			0,322	-0,320
Muestra una actitud abierta...		0,720			
Supervisa y evalúa su...	0,303	0,685		0,361	
Propone alternativas en el...	0,351	0,588			
Responde de sus actos...	0,347	0,575			
Utiliza la información recogida...	0,385	0,546		0,460	
Respeto la confidencialidad de...		0,487		0,391	
Cita la autoría de...	0,433	0,476			0,342
Con su actitud favorece...			0,754		
Valora con respeto las...			0,743		
Actúa respetando los derechos...		0,324	0,728		
Ayuda a los demás...			0,673		
Escucha a los demás...			0,620	0,432	
Evita hacer generalizaciones a...	0,401			0,669	0,314
Realiza preguntas acerca de...				0,582	
Desarrolla su trabajo de...	0,328	0,353		0,426	
Explicita de forma clara...					0,740
Prioriza los valores por...		0,343			0,580
Explicita de forma realista...				0,354	0,466
Aborda el análisis de...					

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales; Método de rotación; Normalización Varimax con Kaiser

La solución rotada por el método Varimax muestra cinco componentes, no claramente diferenciados, toda vez que las variables que los configuran saturan en más de uno de los componentes. También nos encontramos con dos de ellos, los factores cuatro y cinco, en los que solo una de las variables tiene saturaciones significativas, superiores al duplo del valor de significación del peso. ($>,65$).

Tabla 100: Análisis Factorial (cinco factores). Rotación oblicua (Oblimin Directo)

Matriz de configuración.(a)	Componente				
	1	2	3	4	5
Define claramente los objetivos...	0,856				
Se muestra confiado en...	0,757				
Planifica el modo en...	0,743				
Prioriza los objetivos	0,691				0,421
Identifica los elementos implícitos...	0,673		-0,306		
Presenta con claridad las...	0,658				
Expone con claridad las...	0,623				
Propone soluciones creativas que...	0,565		-0,342		
Actúa con coherencia y...	0,485				
Formula sus propios juicios...	0,459				
Con su actitud favorece...		0,765			
Valora con respeto las...		0,758			
Actúa respetando los derechos...		0,716			
Ayuda a los demás...		0,698			
Escucha a los demás...		0,594			0,379
Supervisa y evalúa su...			-0,743		
Muestra una actitud abierta...			-0,734		
Utiliza la información recogida...			-0,575		0,307
Respeto la confidencialidad de...			-0,564		
Propone alternativas en el...			-0,538		
Responde de sus actos...			-0,535		
Cita la autoría de...	0,343		-0,396	0,330	
Desarrolla su trabajo de...			-0,352		
Realiza preguntas acerca de...				-0,458	
Aborda el análisis de...				0,442	
Cumple con los plazos...	0,385			-0,415	
Evita hacer generalizaciones a...	0,359				0,605
Explicita de forma clara...				0,502	0,519
Explicita de forma realista...					0,517
Prioriza los valores por...			-0,304		0,489

Notas; Método de extracción: Análisis de componentes principales; Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
Fuente: SPSS

Tabla 101: Análisis Factorial (cinco factores). Matriz de correlación de componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	1	0,189	-0,387	-0,019	0,253
2	0,189	1	-0,265	-0,066	0,176
3	-0,387	-0,265	1	-0,014	-0,268
4	-0,019	-0,066	-0,014	1	-0,025
5	0,253	0,176	-0,268	-0,025	1

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales; Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
Fuente: SPSS

La solución rotada por el procedimiento Oblimin directo, aporta poca información adicional con respecto a la solución anterior. Nos encontramos con tres factores definidos claramente y con dos que no pueden considerarse tales.

1. El primer factor se relaciona con actitudes profesionales vinculadas a la eficacia como el orden en la definición y priorización de objetivos, la planificación del trabajo y la confianza en sus posibilidades de acción.
2. El segundo factor aparece también en la estructura de siete factores presentada con anterioridad. Se relaciona con la apertura empática a los demás, el respeto a todos y el deseo de ayudarlos en sus necesidades.
3. Finalmente, encontramos un tercer componente con saturaciones significativas, negativas, de dos elementos. Este se relaciona con la apertura al cambio y con la capacidad de evaluar su propio trabajo con ánimo de mejora.
4. No podemos dejar de apuntar aquí un dato, a nuestro juicio, extraordinariamente llamativo: han quedado fuera de esta estructura

factorial aspectos tan importantes como la explicitación de los valores que regulan la conducta, la capacidad de pensamiento analítico y crítico y, por ejemplo, la orientación al logro personal. Son aspectos que en este punto del análisis podrían no aportar información relevante para la definición del perfil que perseguimos en este punto. Esperamos que en el apartado siguiente que nos llevará a establecer una comparación entre el perfil definido por los evaluadores de las empresas y el definido a partir de las valoraciones de los responsables y profesores del Plan de Humanidades, llegaremos a delimitar la importancia que esta información tiene.

5. Finalmente, y relacionado con lo anterior, consideramos que la estructura de siete factores recoge más información acerca del perfil que intentamos definir, teniendo en cuenta, incluso, que dos de los siete factores no pueden considerarse tales; deja fuera de la estructura menos información sobre competencias relevantes del plan.

Como resumen final de este apartado, a modo de conclusión, señalaríamos que el análisis factorial exploratorio realizado muestra una estructura factorial clara que puede identificarse con un perfil formativo definido por los evaluadores de las empresas. La información principal sobre el perfil es la misma tanto en la estructura de siete factores como en la de cinco, si bien consideramos más completa la primera que la segunda. Pese a que las valoraciones emitidas por los empleadores acerca del logro de las competencias por los exalumnos son altas en todos los ítems, como ya se ha mostrado anteriormente, hay competencias del plan, inicialmente consideradas relevantes en la teoría que quedan fuera de la estructura factorial que

se ha definido. Como ejemplo de lo señalado, referiremos competencias como el Sentido y Compromiso éticos o la Orientación al Logro, y con ellas, la capacidad de pensamiento analítico, crítico y reflexivo.

8.2.8. Definición de un perfil de Formación en Humanidades a partir de las valoraciones de los profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, y comparación de este con el definido a partir de las valoraciones de los empleadores.

Objetivo 3	Comparar el perfil formativo elaborado a partir de las respuestas de los evaluadores en las empresas con el definido a partir de las respuestas de los profesores y responsables del Plan
Problema 6	¿Coincide dicho perfil con el perfil teórico definido a partir de las valoraciones de los profesores y responsables del Plan en la Universidad Francisco de Vitoria
Carácter en la investigación	Fundamental
Metodología	Análisis Factorial Exploratorio

En este punto se intentó comprobar si las expectativas de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria se cumplían. Como se ha señalado en el capítulo correspondiente, el número de cuestionarios cumplimentados fue 36. A la hora de diseñar el cuestionario se pidió a estas personas que valorasen el grado de consecución de los comportamientos que se habían definido como relacionados con las competencias genéricas del Plan. Tenemos, por tanto, puntuaciones que nos estarían mostrando cuál es, a juicio de los profesores y responsables del Plan, el grado de consecución de las competencias y, por tanto, el perfil teórico de Formación en Humanidades en la Universidad Francisco de Vitoria.

Procedimos por tanto a obtener un perfil teórico realizando un análisis factorial sobre las puntuaciones otorgadas a los ítems del cuestionario por los responsables y profesores del Plan en la dimensión Grado de Consecución.

Los resultados son los siguientes:

Tabla 102: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de Componentes Principales

Varianza total explicada									
Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.
1	19,058	63,527	63,527	19,058	63,527	63,527	7,439	24,797	24,797
2	2,016	6,722	70,249	2,016	6,722	70,249	6,200	20,667	45,465
3	1,432	4,774	75,023	1,432	4,774	75,023	5,884	19,615	65,079
4	1,195	3,983	79,006	1,195	3,983	79,006	4,178	13,926	79,006
5	0,974	3,245	82,251						
6	0,729	2,430	84,681						
7	0,636	2,120	86,801						
8	0,611	2,037	88,838						
9	0,547	1,822	90,660						
10	0,473	1,575	92,236						
11	0,417	1,391	93,627						
12	0,358	1,193	94,820						
13	0,302	1,005	95,825						
14	0,231	0,769	96,595						
15	0,199	0,663	97,258						
16	0,193	0,644	97,901						
17	0,148	0,494	98,395						
18	0,129	0,429	98,825						
19	0,094	0,314	99,139						
20	0,071	0,236	99,375						
21	0,048	0,160	99,535						
22	0,042	0,142	99,677						
23	0,034	0,113	99,790						
24	0,032	0,107	99,896						
25	0,017	0,056	99,952						
26	0,010	0,034	99,986						
27	0,003	0,012	99,997						
28	0,001	0,003	100,000						
29	0,000	0,000	100,000						
30	0,000	0,000	100,000						

Notas: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comp: componente. % acum.: Porcentaje acumulado de la varianza explicada.
Fuente: SPSS

La extracción de componentes nos presenta cuatro factores que explican un 79% de la varianza del modelo. Se ha limitado la extracción a aquellos componentes con autovalores superiores al 1.

A continuación, como hemos hecho anteriormente, presentaremos los resultados del análisis que más ayuden a la interpretación del mismo, las soluciones rotadas, ortogonal y oblicua.

Tabla 103: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de componentes rotados. Rotación ortogonal (Varimax)

Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
Responde de sus actos...	0,871			
Desarrolla su trabajo de...	0,796		0,400	
Propone alternativas en el...	0,780	0,407		
Supervisa y evalúa su...	0,700	0,399		
Valora con respeto las...	0,677		0,319	0,391
Actúa respetando los derechos...	0,673		0,304	0,542
Muestra una actitud abierta...	0,635	0,349		
Ayuda a los demás...	0,618	0,414		0,405
Explicita de forma realista...	0,590		0,507	
Con su actitud favorece...	0,578	0,409		0,530
Aborda el análisis de...	0,488	0,391	0,347	0,474
Prioriza los objetivos		0,780	0,407	
Define claramente los objetivos...	0,348	0,756		
Utiliza la información recogida...		0,738	0,304	0,391
Cita la autoría de...	0,380	0,677		0,396
Evita hacer generalizaciones a...		0,640		
Respeto la confidencialidad de...	0,556	0,627		
Actúa con coherencia y...	0,345	0,603		0,554
Presenta con claridad las...	0,407	0,558	0,510	0,331
Cumple con los plazos...		0,551	0,551	
Propone soluciones creativas que...		0,335	0,872	
Identifica los elementos implícitos...	0,312	0,307	0,782	
Formula sus propios juicios y...			0,746	0,554
Expone con claridad las...	0,333	0,238	0,745	0,310
Planifica el modo en...	0,445		0,631	0,310
Se muestra confiado en...	0,499	0,339	0,591	
Explicita de forma clara...	0,312	0,417	0,558	
Realiza preguntas acerca de...	0,323		0,346	0,687
Prioriza los valores por...	0,503	0,355		0,659
Escucha a los demás...	0,365	0,513	0,311	0,594

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
Fuente: SPSS

Esta primera solución rotada nos presenta una estructura bastante definida, si bien, deja fuera de la misma un número alto de elementos del cuestionario. Además, observamos que la mayoría de los ítems presenta saturaciones altas en alguno de los cuatro factores.

Tabla 104: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de componentes rotados. Rotación oblicua (Oblimin directo)

Matriz de configuración

	Componente			
	1	2	3	4
Responde de sus actos...	1,004			
Desarrolla su trabajo de...	0,864			
Propone alternativas en el...	0,787			
Actúa respetando los derechos...	0,673			0,348
Supervisa y evalúa su...	0,665			
Valora con respeto las...	0,645			
Muestra una actitud abierta...	0,612			
Explicita de forma realista...	0,560	0,390		
Ayuda a los demás...	0,534		-0,347	
Con su actitud favorece...	0,460		-0,365	
Aborda el análisis de...	0,357		-0,334	
Formula sus propios juicios y...		0,933		0,330
Propone soluciones creativas que...		0,863		
Expone con claridad las...		0,754		
Identifica los elementos implícitos...		0,751		
Planifica el modo en...	0,362	0,594		
Se muestra confiado en...	0,425	0,473		
Explicita de forma clara...		0,470	-0,332	
Utiliza la información recogida...			-0,885	
Define claramente los objetivos...			-0,854	
Prioriza los objetivos			-0,850	
Cita la autoría de...			-0,776	
Evita hacer generalizaciones a...			-0,758	
Actúa con coherencia y...			-0,727	0,309
Respeto la confidencialidad de...	0,408		-0,627	
Escucha a los demás...			-0,567	0,335
Presenta con claridad las...		0,349	-0,510	
Cumple con los plazos...		0,345	-0,458	-0,393
Realiza preguntas acerca de...		0,383		0,497
Prioriza los valores por...	0,377		-0,396	0,480

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Fuente: SPSS

Tabla 105: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3	4
1	1,000	,479	-,626	,222
2	,479	1,000	-,586	,110
3	-,626	-,586	1,000	-,168
4	,222	,110	-,168	1,000

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales, Metodo de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
Fuente: SPSS

La rotación oblicua sí nos permite identificar bien estos factores y de hecho nos *invita* a no considerar el cuarto factor. La estructura factorial quedaría como sigue.

1. El primer factor se relaciona con la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones del trabajo, el respeto a las normas y lineamientos de la empresa y a las personas. Esta responsabilidad conlleva la supervisión del trabajo realizado y apertura a los cambios. Se relacionan con las competencias Sentido y Compromiso éticos y Capacidad para la Aplicación de Procedimientos,

2. El segundo factor está relacionado con la capacidad para el pensamiento analítico y crítico, la capacidad para identificar los componentes de una situación o problema, la emisión de juicios a partir de la reflexión sobre la realidad y la propuesta de soluciones.

3. El tercer factor se relaciona con el pensamiento práctico, la definición de objetivos y la utilización eficaz, rigurosa y responsable de la

información, aspectos relacionados con la competencia Gestión de la Información y Pensamiento Crítico.

A continuación se presenta una tabla en la que se compara la estructura factorial definida a partir de las evaluaciones de los empleadores y la elaborada a partir de las puntuaciones de profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Tabla 106: Tabla de comparación de estructuras factoriales

Competencia	Ítem	EMPLEADORES (N=90)							PROFESORES Y RESPONSABLES (N=36)			
		Componente							Componente			
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones...								0,36			-0,33
	2 Identifica los elementos implícitos en una...	0,55								0,75		
	3 Expone con claridad las conclusiones de...	0,61								0,75		
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de...				0,46						-0,76	
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes...	0,60								0,35	-0,51	
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre...	0,80								0,86		
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación...				0,65					0,38		0,50
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones...	0,36								0,93		0,33
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad de...						0,42	0,45			-0,73	0,31
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10 Define claramente los objetivos concretos a...						0,62				-0,85	
	11 Prioriza los objetivos					0,43	0,68				-0,85	
	12 Cumple con los plazos de ejecución...			-0,67						0,35	-0,46	-0,39
Gestión de la Información	13 Utiliza la información recogida de forma...							0,46			-0,89	
	14 Cita la autoría de la información...				-0,41						-0,78	
	15 Respeta la confidencialidad de las fuentes...							0,87		0,41	-0,63	
Comunicación Interpersonal	16 Escucha a los demás procurando ponerse...		0,49								-0,57	0,34
	17 Con su actitud favorece la expresión...	-0,41	0,79							0,46		-0,37
	18 Valora con respeto las opiniones ajenas...		0,67							0,65		
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19 Desarrolla su trabajo de acuerdo a...							0,46		0,86		
	20 Supervisa y evalúa su propio trabajo...			-0,81						0,67		
	21 Propone alternativas en el desarrollo de...									0,79		
Aprender a Aprender	22 Muestra una actitud abierta y positiva...	0,64							0,61			
	23 Se muestra confiado en sus posibilidades...						0,78		0,43	0,47		
	24 Planifica el modo en que va...		-0,38				0,42		0,36	0,59		
Sentido y Compromiso Éticos	25 Explicita de forma clara los principios...					0,80				0,47	-0,33	
	26 Prioriza los valores por encima de...					0,55					-0,40	0,48
	27 Actúa respetando los derechos de los...		0,62					0,43	0,38	0,67		0,35
Orientación al Logro Personal	28 Explicita de forma realista sus capacidades...				0,57				0,56	0,39		
	29 Responde de sus actos y las...			-0,48					1,00			
	30 Ayuda a los demás y en...	0,68							0,53		-0,35	

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Comparando con los resultados del Análisis realizado sobre las respuestas de los evaluadores de las empresas, podemos señalar lo siguiente:

1. Los factores 1 del primer análisis coincide parcialmente con el factor 2 del segundo análisis.
2. Sucede algo parecido entre el factor 2 del primer análisis y el factor 1 del segundo análisis.
3. Se observa coincidencia entre el factor 6 del primer análisis, y el factor 3 del segundo análisis en cuanto a la definición de los objetivos y su priorización.

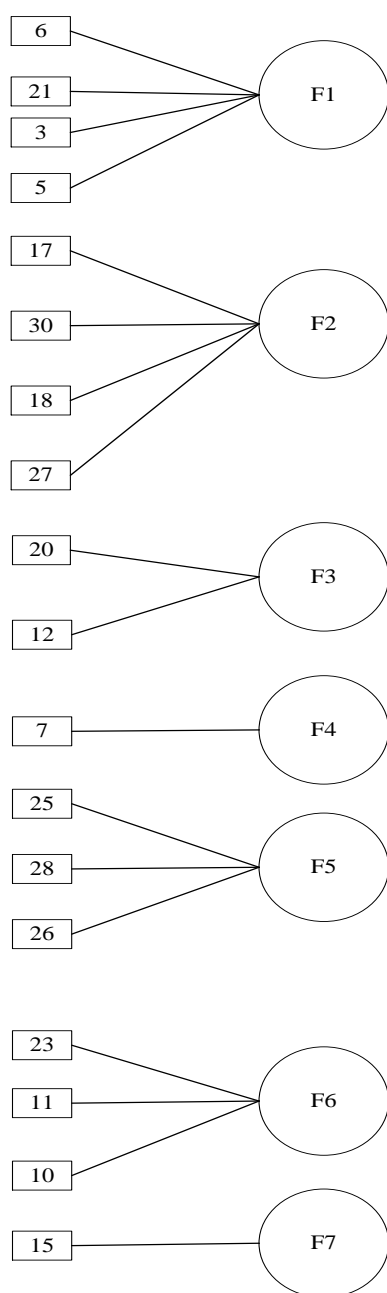
Atendiendo a lo señalado, no podemos afirmar que exista una coincidencia clara entre el perfil definido a partir de las valoraciones emitidas por los empleadores jefes y compañeros de trabajo de los antiguos alumnos y el que se ha definido a con las evaluaciones de los responsables del Plan. Existen diferencias importantes entre ambos. Si bien ampliaremos el análisis en la discusión de los resultados, consideramos importante en este punto señalar que los factores que definirían ambos perfiles se centran en aspectos muy diferentes. Con las debidas reservas, cabría afirmar que los resultados de la valoración de los empleadores, jefes y compañeros de los alumnos, siendo muy positiva, no coincide con lo esperado por los responsables y profesores del Plan.

Los análisis realizados en este punto, como ya hemos señalado, muestran un perfil claramente definido. Con el fin de confirmar la validez de dicho perfil se procedió a someter los datos a un Análisis Factorial Confirmatorio. Los resultados

del mismo que se adjuntan a continuación, nos han mostrado la imposibilidad de estimar el modelo. Los motivos de esta imposibilidad, probablemente, están relacionados con el tamaño de la muestra, insuficiente para la aplicación de este análisis.

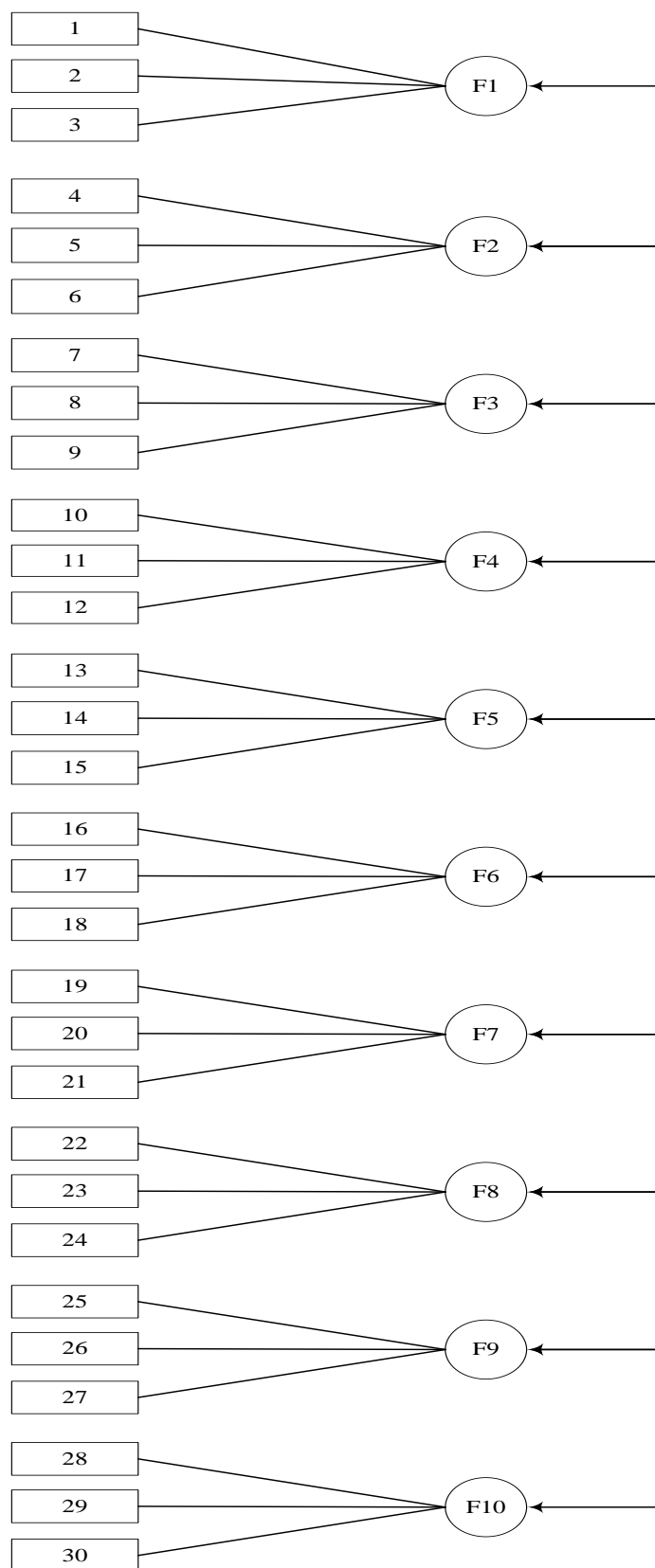
Los modelos que se han propuesto para su estimación son los siguientes.

Gráfico 15: Modelo factorial 1



Este modelo refleja la estructura factorial obtenida del análisis factorial exploratorio que se realizó a partir de las valoraciones de los 90 evaluadores de las empresas sobre el nivel de logro de las competencias. La estimación del modelo se realizó, por una parte, eliminando los factores 4 y 7 que, *sensu stricto*, no pueden considerarse tales, y, por otra, incluyendo ambos factores. En ninguno de los casos fue posible realizar la estimación.

Gráfico 16: Modelo factorial 2



Este modelo refleja la estructura del cuestionario. Los factores señalados como variables latentes se corresponden con las 10 competencias medidas en el cuestionario. Las variables son los 30 ítems, 3 por cada competencia. Como en el caso anterior, no fue posible la estimación de este modelo.

La causa más probable es, como ya se ha señalado, el tamaño de la muestra, insuficiente para la estimación de un modelo en el que están implicadas un número tan alto de variables.

8.3. Análisis complementarios.

Concluidos los análisis conducentes a la verificación de las hipótesis del estudio, se considera importante realizar una serie de análisis complementarios cuyo fin es, por una parte, comprobar si existiese alguna relación entre variables que pudiese incidir en los resultados y conclusiones extraídas de los análisis anteriores; por otra, confirmar algunos de los resultados a partir de las valoraciones de antiguos alumnos, profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Los primeros se realizarán utilizando métodos y técnicas estadísticos de análisis de los datos; para los otros, se realizará un análisis cualitativo del contenido de ocho entrevistas.

Los análisis del primer grupo, que se presentarán a continuación, se van a realizar sobre variables relacionadas con características de los exalumnos y de los evaluadores que no se han considerado relevantes en los análisis fundamentales. La presentación de los análisis realizados se dividirá en dos partes relacionadas con las variables independientes analizadas. En primer lugar se mostrarán los análisis en los que están implicadas variables relacionadas con los exalumnos para, a continuación, presentar los correspondientes a variables relacionadas con los evaluadores de las empresas.

El segundo grupo de análisis se centrará en cuestiones relacionadas con la relevancia de la investigación, la relación existente entre el actual Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y los anteriores, la pertinencia y ajuste de la definición de las competencias objeto de análisis, la pertinencia y adecuación del proceso seguido para la elaboración del cuestionario ,

la pertinencia y adecuación del proceso de selección de la muestra la valoración de los resultados de la evaluación por los empleadores del nivel de logro de las competencias por los exalumnos, la valoración de las expectativas de los responsables y profesores del Plan respecto al grado de consecución de las competencias en comparación con la evaluación de los empleadores y la valoración del ajuste del perfil de Formación en Humanidades definido a partir de las valoraciones de los empleadores.

Las variables cuya incidencia se analizará son las que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 107: Relación de variables objeto de análisis complementario

MÉTODO DE ANÁLISIS	VARIABLES OBJETO DE ANÁLISIS	
Cuantitativo	Medidas en exalumnos	Sexo
		Edad
		Grado académico alcanzado por el exalumno en los estudios objeto de análisis (diplomado, licenciado, graduado)
		Años que han pasado desde la finalización de los estudios hasta la evaluación
	Medidas en evaluadores	Sexo
		Edad
		Antigüedad del evaluador en la empresa
		Antigüedad del evaluador en el puesto de trabajo
Cualitativo	Relevancia de la investigación	
	Relación del actual PFHUFV con los anteriores	
	Pertinencia de la selección y definición de las competencias objeto de análisis en la investigación	
	Pertinencia y adecuación del proceso seguido para la elaboración del cuestionario	
	Pertinencia y adecuación del proceso de selección de la muestra	
	Valoración de los resultados de la evaluación por los empleadores del nivel de logro de las competencias por los exalumnos	
	Valoración de las expectativas de los responsables del Plan respecto al grado de consecución de las competencias en comparación con la evaluación de los empleadores	
	Valoración del ajuste del perfil de Formación en Humanidades definido a partir de las valoraciones de los empleadores	

Fuente: elaboración propia

8.3.1. Análisis complementarios con análisis cuantitativo.

Como se ha indicado, se han realizado análisis dirigidos a descartar la incidencia en las evaluaciones de determinadas variables consideradas relevantes, tales como la antigüedad de la relación laboral entre evaluador y evaluado, el tipo de relación jerárquica, o la formación complementaria del exalumno. Los resultados

obtenidos nos permiten afirmar con un nivel de confianza del 95% que estas variables no han influido en las valoraciones dado que no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos asignados a los distintos niveles de las variables.

Es de esperar, por tanto, que en el caso de estos análisis complementarios tampoco se encuentren diferencias significativas, en las valoraciones por incidencia de estas variables.

Para la selección de las pruebas de contraste hemos partido de los análisis que se realizaron en su momento. Pese al no cumplimiento de los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas e independencia, optamos por utilizar contrastes paramétricos, dada la escasa incidencia de estos en las decisiones acerca de la aceptación o rechazo de las hipótesis nulas.

Los datos sobre los que se va a realizar el análisis se han extraído del cuestionario principal del estudio, cumplimentado por los evaluadores de las empresas sobre la percepción del nivel de adquisición de las distintas competencias, y sobre el cuestionario de contacto con empleadores, cumplimentado por exalumnos, en el que facilitaban junto con información relativa a determinadas variables, los datos de contacto de la persona que cumplimentaría el cuestionario principal.

El estudio se ha realizado, por tanto, sobre los datos de respuesta de dos cuestionarios, fusionados; el campo coincidente en ambos cuestionarios era el *código del alumno*, número de cinco cifras que permitía identificar al alumno sin

tener acceso a sus apellidos y nombre. Este número se facilitó al evaluador de la empresa y se le pidió que identificase el cuestionario con dicho código.

Algunos de los evaluadores no lo han hecho así. Ello ha supuesto una pérdida de cinco sujetos sobre la muestra original del estudio. Son cinco cuestionarios que no ha sido posible identificar por falta de datos y referencias. Los análisis, por tanto se han realizado sobre 85 sujetos y no sobre los 90 de la muestra completa. Esta pérdida no puede considerarse importante.

Presentamos a continuación los resultados de los análisis complementarios.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función del sexo del evaluado.***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función del sexo del evaluado
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

La muestra en función de sexo de los evaluados se distribuye de acuerdo a la siguiente tabla.

Tabla 108: Sexo de los exalumnos

	N	%
Mujer	52	61,2
Hombre	33	38,8
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Para la realización de este contraste se utilizó la prueba *t* de *Student*, prueba paramétrica adecuada para la comparación de dos muestras independientes. Los resultados del análisis se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 109: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluado. Prueba t de Student.

Competencia		Ítem	Varianzas iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas...	Sí	-2,287	83	0,025	Sí
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad...	Sí	1,282	83	0,204	No
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando...	Sí	0,708	83	0,481	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de datos o sucesos aislados	Sí	-0,115	83	0,909	No
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos...	Sí	-0,05	83	0,96	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos...	Sí	0,583	83	0,562	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación o problema...	Sí	0,809	83	0,421	No
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones...	Sí	0,312	83	0,756	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad...	Sí	0,279	83	0,781	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar...	Sí	-0,472	83	0,638	No
	11	Prioriza los objetivos	Sí	0,058	83	0,954	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas	Sí	0,063	83	0,95	No
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma eficaz	Sí	1,542	83	0,127	No
	14	Cita la autoría de la información que utiliza	Sí	-0,085	83	0,932	No
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren	Sí	-0,684	83	0,496	No
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar...	Sí	-0,544	83	0,588	No
	17	Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre...	Sí	-1,209	83	0,23	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas	Sí	-0,812	83	0,419	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa	Sí	1,084	83	0,282	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	1,309	83	0,194	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos...	Sí	0,553	83	0,582	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad	Sí	-0,26	83	0,796	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades de acción	Sí	-1,961	83	0,053	No
	24	Planifica el modo en que va a abordar el problema	Sí	-0,484	83	0,629	No

Tabla 109: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluado. Prueba t de Student (continuación).

Competencia		Ítem	Varianzas iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción	Sí	0,627	83	0,532	No
	26	Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización	Sí	-0,242	83	0,81	No
	27	Actúa respetando los derechos de los demás	Sí	0,113	83	0,91	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones	Sí	0,16	83	0,873	No
	29	Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen	No	1,406	56,573	0,165	No
	30	Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos	Sí	0,655	83	0,514	No

Notas: gl: grados de libertad; Sig. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

Los resultados del análisis nos muestran que las valoraciones de los exalumnos y las exalumnas son estadísticamente iguales ($p > ,05$) en todos los ítems del cuestionario salvo en el número 1 – Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas complejos con actitud positiva – en el que la probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia entre las puntuaciones de ambos grupos es menor que el nivel de significación fijado ($\alpha = 0,05$). Únicamente en este caso se debería rechazar la hipótesis nula. Las valoraciones de los hombres (5,45 sobre 6) son algo más altas que las de las mujeres (5,00 sobre 6).

Es difícil encontrar una explicación a este dato dado que no se puede relacionar con información complementaria.

Se puede afirmar que las valoraciones recibidas por exalumnos y exalumnas son iguales y que, por tanto, el sexo del evaluado no habría influido en la evaluación.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función de la edad del evaluado***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la edad del evaluado
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

La edad puede estar relacionada con la madurez de la persona y esta con el mayor nivel de desarrollo de determinadas competencias. Tal vez este contraste que se ha considerado complementario pudiera haberse presentado entre los análisis fundamentales.

Se ha agrupado la variable edad de los exalumnos tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 110: Edad de los exalumnos

Edad	N	%
22-30	48	56,5
31-35	17	20,0
36-45	20	23,5
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Para el contraste de hipótesis, teniendo en cuenta las características de los datos, se ha optado por utilizar el Análisis de Varianza simple (ANOVA simple)

que es la prueba más adecuada para el contraste de más de dos grupos independientes. Los resultados se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 111: Contraste de diferencias en función de la edad del evaluado. ANOVA simple.

Competencia	Ítem	Varianzas Iguales	F	Sig.
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	0,829	0,44 No
	2 Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	0,392	0,68 No
	3 Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	0,110	0,9 No
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	0,400	0,67 No
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	0,031	0,97 No
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	Sí	0,267	0,77 No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación ...	Sí	0,156	0,86 No
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones ...	Sí	0,008	0,99 No
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	Sí	0,075	0,93 No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10 Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	0,186	0,83 No
	11 Prioriza los objetivos	Sí	0,952	0,39 No
	12 Cumple con los plazos de ejecución ...	Sí	1,411	0,25 No
Gestión de la Información	13 Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	0,492	0,61 No
	14 Cita la autoría de la información ...	Sí	0,018	0,98 No
	15 Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	Sí	0,370	0,69 No
Comunicación Interpersonal	16 Escucha a los demás procurando ponerse ...	No	0,743	0,48 No
	17 Con su actitud favorece la expresión ...	Sí	1,431	0,24 No
	18 Valora con respeto las opiniones ajenas...	Sí	0,753	0,47 No
Capacidad para el Desarrollo de Procedimientos	19 Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	Sí	0,037	0,96 No
	20 Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	0,854	0,43 No
	21 Propone alternativas en el desarrollo de ...	Sí	0,575	0,57 No
Aprender a Aprender	22 Muestra una actitud abierta y positiva ...	No	4,755	0,01 Sí
	23 Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	0,268	0,77 No
	24 Planifica el modo en que va ...	Sí	0,154	0,86 No
Sentido y Compromiso Éticos	25 Explicita de forma clara los principios ...	Sí	0,119	0,89 No
	26 Prioriza los valores por encima de ...	Sí	0,695	0,50 No
	27 Actúa respetando los derechos de los ...	No	2,962	0,06 No
Orientación al Logro Personal	28 Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	0,792	0,46 No
	29 Responde de sus actos y las ...	Sí	0,614	0,54 No
	30 Ayuda a los demás y en ...	No	1,553	0,22 No

Notas: Sig.: probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado.

Fuente: SPSS

Los resultados del análisis nos muestran que no existen diferencias significativas ($p > ,05$) en las valoraciones de los evaluadores de las empresas en función de la edad del evaluado, salvo en el elemento número 22 – Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad –. Dado que este valor, aislado, no puede relacionarse con ningún otro aspecto conocido y, por tanto, es difícil de interpretar, podemos afirmar que la edad del evaluado no incide en las valoraciones emitidas de forma significativa.

En relación con las diferencias encontradas en el ítem número 22, se han realizado contrastes posteriores para identificar el sentido de las mismas. Dado que se ha determinado que las varianzas de los grupos no son homogéneas se optó por realizar el contraste de Games-Howel, cuyos resultados recogemos a continuación.

Tabla 112: ANOVA simple contrastes post-hoc. Contraste de Games-Howel

Ítem	(I) Edad estudiante	Media valoraciones	(J) Edad estudiante	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	
22. Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad	22-30	5,42	31-35	-,466(*)	0,008	Sí
			36-45	0,517	0,314	No
	31-35	5,88	22-30	,466(*)	0,008	Sí
			36-45	,982(*)	0,02	Sí
	36-45	4,9	22-30	-0,517	0,314	No
			31-35	-,982(*)	0,02	Sí

Notas: Sig.: probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado.

Fuente: SPSS

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que las valoraciones obtenidas por los exalumnos del grupo de edad 31-35 son significativamente más altas que las de los otros dos grupos. También podemos

afirmar que no existen diferencias significativas entre las valoraciones otorgadas a los grupos de edad 22-30 y 36-45.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función del grado académico alcanzado por el evaluado en la Universidad Francisco de Vitoria***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función del grado académico del evaluado
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

En este análisis se ha agrupado a los alumnos en tres grados académicos: Diplomado, Licenciado y Graduado. El resultado alcanzado en este apartado nos puede dar información que podría considerarse relevante respecto a posibles cambios en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y el impacto de dichos cambios en el desarrollo de las competencias.

La muestra se divide como indica la siguiente tabla.

Tabla 113 Grado académico de los exalumnos

	N	%
Diplomado	8	9,4
Licenciado	54	63,5
Graduado	23	27,1
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Se procedió, como en el análisis anterior, realizando un análisis paramétrico utilizando el ANOVA simple, dado que vamos a comparar tres grupos independientes.

Los resultados del análisis se presentan a continuación.

Tabla 114: ANOVA simple. Diferencias en función del grado académico del evaluado.

Competencia	Ítem	Varianzas Iguales	F	Sig.
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	0,42	0,66 No
	2 Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	1,57	0,22 No
	3 Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	1,24	0,29 No
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	1,31	0,28 No
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	1,45	0,24 No
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	No	4,34	0,02 Sí
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación ...	No	1,97	0,15 No
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones ...	No	1,22	0,30 No
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	No	2,08	0,13 No
Pensamiento Práctico,	10 Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	1,23	0,30 No
Resolución de	11 Prioriza los objetivos	Sí	0,60	0,55 No
Problemas y Toma	12 Cumple con los plazos de ejecución ...	No	1,65	0,20 No
de Decisiones				
Gestión de la	13 Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	0,15	0,86 No
Información	14 Cita la autoría de la información ...	Sí	0,41	0,66 No
	15 Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	No	1,74	0,18 No
Comunicación	16 Escucha a los demás procurando ponerse ...	No	2,23	0,11 No
Interpersonal	17 Con su actitud favorece la expresión ...	No	1,53	0,22 No
	18 Valora con respeto las opiniones ajenas...	Sí	0,48	0,62 No
Capacidad para el	19 Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	No	1,19	0,31 No
Desarrollo de	20 Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	2,44	0,09 No
Procedimientos	21 Propone alternativas en el desarrollo de ...	Sí	1,64	0,20 No
Aprender a	22 Muestra una actitud abierta y positiva ...	No	1,11	0,34 No
Aprender	23 Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	0,52	0,60 No
	24 Planifica el modo en que va ...	Sí	1,61	0,21 No

*Tabla 114: Contraste de diferencias en función del grado académico del evaluado.
ANOVA simple*

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	F	Sig.	
Sentido y	25	Explicita de forma clara los principios ...	Sí	0,04	0,97	No
Compromiso	26	Prioriza los valores por encima de ...	Sí	0,92	0,40	No
Éticos	27	Actúa respetando los derechos de los ...	No	1,34	0,27	No
Orientación al	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	0,19	0,82	No
Logro Personal	29	Responde de sus actos y las ...	No	2,32	0,11	No
	30	Ayuda a los demás y en ...	No	1,13	0,33	No

Notas: Sig.: probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado.

Fuente: SPSS

No existen diferencias significativas entre las valoraciones recibidas por los evaluados en función de su titulación en 29 de los 30 elementos del cuestionario. El único en el que se observan estas diferencias es el ítem número 6 – Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos – único caso en el que se debe rechazar la hipótesis nula ($p=0,02$). Con el fin de matizar el sentido de estas diferencias se sometieron los resultados a un contraste *post-hoc* utilizando la prueba de Games-Howell que es adecuada para este tipo de análisis cuando no las varianzas de los grupos no son homogéneas.

Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 115: Contraste de diferencias en función del grado académico del evaluado. ANOVA simple. Contrastes post-hoc. Prueba de Games-Howel

Ítem	(I) Grado Académico	Media valoraciones	(J) Grado Académico	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
6. Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos	Diplomado	6	Licenciado	1,148	0,000
			Graduado	,652	0,003
	Licenciado	4,85	Diplomado	-1,148	0,000
			Graduado	-0,496	0,122
	Graduado	5,35	Diplomado	-,652	0,003
			Licenciado	0,496	0,122

Notas: Sig.: probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado.

Fuente: SPSS

Se puede ver en el análisis que las valoraciones que obtienen los exalumnos con título de Diplomado Universitario en este elemento, son significativamente más altas que las de los Licenciados y Graduados. Las valoraciones de estos dos grupos son estadísticamente iguales.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función del transcurrido entre la obtención del título universitario y el momento de la evaluación.***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función del tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

El tiempo transcurrido entre el momento de obtención del grado académico y el momento de la evaluación puede estar relacionado con la adquisición de una mayor experiencia por una parte y por la disminución del impacto formativo del Plan de Humanidades. Por estos motivos se considera importante llevar a cabo este análisis.

La muestra se ha agrupado como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 116: Tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico

	N	%
Entre 1 y 5 años	43	50,6
Entre 6 y 10 años	17	20,0
Más de 10 años	24	28,2
Total	84	98,8
Perdidos	1	1,2
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

En este caso, uno de los estudiantes no indicó cuál fue el año de finalización de los estudios y la aplicación lo ha dado como valor perdido.

La distribución de los sujetos aconseja reagruparlos en dos grupos más equilibrados del siguiente modo.

Tabla 117: Distribución de los exalumnos por tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico

	N	%
Entre 1 y 5 años	43	50,6
Más de 5 años	41	48,2
Perdidos	1	1,2
Total	85	100

Fuente: elaboración propia

Para el contraste de estas diferencias se utilizó la prueba *t* de *Student*, para dos muestras independientes. Los resultados se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 118: Contraste de diferencias en función del tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico. Prueba t de Student

Competencia	Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	0,076	82	0,94	No
	2 Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	-0,778	82	0,439	No
	3 Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	-0,298	82	0,767	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	0,789	82	0,432	No
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	-0,005	82	0,996	No
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	Sí	-0,75	82	0,455	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación ...	Sí	0,241	82	0,81	No
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones ...	Sí	-0,179	82	0,858	No
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	Sí	-0,968	82	0,336	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10 Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	-1,344	82	0,183	No
	11 Prioriza los objetivos	Sí	-1,84	82	0,069	No
	12 Cumple con los plazos de ejecución ...	Sí	0,126	82	0,9	No

Tabla 118: Contraste de diferencias en función del tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico. Prueba t de Student (Continuación)

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	0,049	82	0,961	No
	14	Cita la autoría de la información ...	Sí	-0,009	82	0,993	No
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	Sí	0,656	82	0,514	No
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	No	0,956	61,799	0,343	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	Sí	0,537	82	0,593	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	Sí	1,608	82	0,112	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	Sí	-0,307	82	0,76	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	0,647	82	0,52	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	No	1,22	63,276	0,227	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	Sí	0,56	82	0,577	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	-0,9	82	0,371	No
	24	Planifica el modo en que va ...	Sí	-0,249	82	0,804	No
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	Sí	1,076	82	0,285	No
	26	Prioriza los valores por encima de ...	Sí	0,183	82	0,855	No
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	No	1,632	62,219	0,108	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	0,091	82	0,928	No
	29	Responde de sus actos y las ...	Sí	0,239	82	0,812	No
	30	Ayuda a los demás y en ...	Sí	1,068	82	0,288	No

Notas: gl: grados de libertad; Sig. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

Se confirma la hipótesis planteada en todos los elementos del cuestionario y se puede afirmar, por tanto, que no existen diferencias significativas en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas, sobre el nivel de logro de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los exalumnos, en función del tiempo transcurrido desde la obtención de su grado académico.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función del sexo del evaluador.***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función del sexo del evaluador
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

La muestra de los evaluadores de acuerdo al sexo se distribuye como muestra la siguiente tabla.

Tabla 119: Sexo de los evaluadores

	N	%
Mujer	49	57,6
Hombre	36	42,4
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Al tratarse de la comparación de las valoraciones de dos grupos independientes se procedió como en los análisis anteriores: se realizó un primer contraste utilizando la prueba *t* de *Student* que se intentó confirmar posteriormente con una prueba no paramétrica, en este caso, la prueba *U* de *Mann-Whitney*.

Los resultados de estos análisis se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 120: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluador. Prueba t de Student.

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	0,803	83	0,425	No
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	2,169	83	0,033	Sí
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	2,66	83	0,009	Sí
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	2,098	83	0,039	Sí
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	1,305	83	0,196	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	Sí	1,572	83	0,12	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación ...	No	2,711	47,421	0,009	Sí
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones ...	Sí	1,459	83	0,148	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	Sí	1,787	83	0,078	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	0,936	83	0,352	No
Gestión de la Información	11	Prioriza los objetivos	Sí	1,206	83	0,231	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución ...	Sí	1,699	83	0,093	No
	13	Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	3,125	83	0,002	Sí
	14	Cita la autoría de la información ...	Sí	1,267	83	0,209	No
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	Sí	0,402	83	0,689	No
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	No	1,462	48,805	0,15	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	Sí	1,595	83	0,114	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	No	2,406	66,232	0,019	Sí
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	No	2,604	48,108	0,012	Sí
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	No	1,643	55,554	0,106	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	Sí	1,695	83	0,094	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	Sí	0,643	83	0,522	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	1,519	83	0,133	No
	24	Planifica el modo en que va ...	Sí	1,656	83	0,101	No
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	No	2,181	54,383	0,034	Sí
	26	Prioriza los valores por encima de ...	Sí	2,082	83	0,04	Sí
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	No	1,239	58,006	0,22	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	0,877	83	0,383	No
	29	Responde de sus actos y las ...	No	2,625	59,34	0,011	Sí
	30	Ayuda a los demás y en ...	No	1,812	62,102	0,075	No

Notas: gl: grados de libertad; Sig. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

La hipótesis objeto de estudio se confirma en 20 de los 30 elementos del cuestionario ($p > ,05$). Existen diferencias significativas en las valoraciones emitidas por los evaluadores en función de su sexo en 10 elementos. En todos los casos las

evaluaciones otorgadas por las evaluadoras son más altas que las emitidas por los evaluadores. Los ítems en los que se observan diferencias se encuadran en la práctica totalidad de las competencias. Creemos que es importante resaltar que en las competencias de Pensamiento Analítico y Sentido y Compromiso Éticos, dos de los tres ítems reflejan diferencias significativas.

Presentamos a continuación los resultados del test *U de Mann-Whitney*, realizado para confirmar estos resultados.

Tabla 121: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluador. Prueba U de Mann-Whitney.

Competencia	Ítem		<i>U de Mann-Whitney</i>	Z	Sig. asintot (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, ...	789,5	-0,888	0,374	No
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	640	-2,316	0,021	Sí
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	617	-2,582	0,01	Sí
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de ...	661,5	-2,046	0,041	Sí
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes ...	720	-1,533	0,125	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	725	-1,505	0,132	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación ...	630	-2,73	0,006	Sí
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones ...	765,5	-1,138	0,255	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	713,5	-1,765	0,078	Sí
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a ...	756	-1,199	0,231	No
	11	Prioriza los objetivos	764	-1,126	0,26	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución ...	680,5	-2,219	0,027	Sí
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma ...	599,5	-2,767	0,006	Sí
	14	Cita la autoría de la información ...	672,5	-1,991	0,046	Sí
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	779,5	-1,252	0,211	No

Tabla 121: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluador. Prueba U de Mann-Whitney (continuación)

Competencia	Ítem		<i>U de Mann-Whitney</i>	Z	Sig. asintot (bilateral)	
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	823	-0,623	0,533	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	735,5	-1,527	0,127	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	640,5	-2,583	0,01	Sí
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	648	-2,526	0,012	Sí
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	753,5	-1,252	0,21	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	724,5	-1,549	0,121	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	803,5	-0,815	0,415	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	719	-1,535	0,125	No
	24	Planifica el modo en que va ...	691,5	-1,822	0,068	Sí
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	687	-1,86	0,063	Sí
	26	Prioriza los valores por encima de ...	700,5	-1,747	0,081	Sí
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	787,5	-1,119	0,263	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	803,5	-0,744	0,457	No
	29	Responde de sus actos y las ...	583	-3,412	0,001	Sí
	30	Ayuda a los demás y en ...	715,5	-2,039	0,041	Sí

Notas: Sig. asintót. (bilateral); probabilidad de encontrar por azar un valor del estadístico igual o superior al calculado.

Fuente: SPSS

Como en el análisis anterior, los resultados muestran que existen diferencias significativas en las valoraciones de las evaluadoras y los evaluadores. En este caso, se observan en 15 de los 30 elementos del cuestionario ($p < ,05$); en todos ellos las valoraciones de las evaluadoras son más altas que las de los evaluadores.

Se adjunta a continuación una tabla que muestra el detalle de estas diferencias en los ítems en los que han resultado significativas.

Tabla 122: Contraste de diferencias entre grupos en función del sexo del evaluador. Detalle de las diferencias

Competencia	Ítem	Sexo del evaluador		Significativa	
		Mujer (N=49)	Hombre (N=36)	t	U
		Diferencia			
Pensamiento Analítico	Identifica los elementos implícitos en una situación,...	5,33	4,92	0,41	Sí
	Expone con claridad las conclusiones de su análisis...	5,49	4,97	0,52	Sí
	Evita hacer generalizaciones a partir de...	5,02	4,5	0,52	Sí
Pensamiento Sintético y Teórico	Realiza preguntas acerca de la situación...	5,73	5,17	0,56	Sí
	Actúa con coherencia y responsabilidad...	5,65	5,39	0,26	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	Cumple con los plazos de ejecución de las tareas	5,71	5,47	0,24	No
	Utiliza la información recogida...	5,55	4,97	0,58	Sí
Gestión de la Información	Cita la autoría de la información...	5,18	4,86	0,32	No
	Valora con respeto las opiniones ajenas...	5,73	5,42	0,31	Sí
Comunicación Interpersonal	Desarrolla su trabajo de acuerdo a los...	5,76	5,31	0,45	Sí
	Planifica el modo en que va a abordar...	5,27	4,92	0,35	No
Capacidad para el desarrollo de Aprendizaje	Explicita de forma clara los principios...	5,33	4,78	0,55	Sí
	Prioriza los valores por encima de...	5,39	4,97	0,42	Sí
Sentido y Compromiso Éticos	Responde de sus actos y...	5,78	5,28	0,50	Sí
	Ayuda a los demás y en su acción...	5,82	5,58	0,24	No
Orientación al Logro Personal					

*Tabla 122: Contraste de diferencias entre grupos en función del sexo del evaluador.
Detalle de las diferencias (continuación)*

Media de las diferencias	0,42
Diferencia máxima	0,58
Diferencia mínima	0,24

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Como se puede observar en la tabla la media de las diferencias entre las valoraciones de evaluadoras y evaluadores en los elementos en los que estas son significativas es de 0,42 puntos sobre 6; la máxima diferencia encontrada es 0,58 y la mínima 0,24 sobre 6. Son, en algunos casos, diferencias, al menos, a tener en cuenta. En cualquier caso, dado que se trata de elementos *suelto*s, en la mayoría de los casos, no consideramos su incidencia en los resultados del estudio.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función de la edad del evaluador.***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la edad del evaluador
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

La muestra se distribuye en la variable edad del evaluador como se indica en la tabla siguiente.

Tabla 123: Edad de los evaluadores

	N	%
22-30	25	29,4
31-40	28	32,9
41-50	20	23,5
Más de 51	12	14,1
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Como en análisis anteriores, con el fin de lograr grupos más equilibrados en su tamaño, se procedió a un reagrupamiento de los sujetos, como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 124: Edad de los evaluadores. Reagrupación de categorías

	N	%
22-30	25	29,41%
31-40	28	32,94%
Más de 40	32	37,65%
Total	85	100%

Fuente: elaboración propia

Dado que se trata de un estudio sobre más de dos grupos independientes se decidió utilizar, en primer lugar, un análisis paramétrico utilizando el ANOVA simple.

Los resultados del análisis se recogen en las tablas siguientes.

Tabla 125: Contraste de diferencias en función de la edad de los evaluadores. ANOVA simple.

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	F	Sig.	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	1,91	0,15	No
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	0,17	0,84	No
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	0,09	0,92	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	0,26	0,77	No
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	0,16	0,85	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	Sí	0,42	0,66	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación ...	No	1,24	0,3	No
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones ...	Sí	0,04	0,96	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	Sí	0,78	0,46	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	0,05	0,95	No
	11	Prioriza los objetivos	Sí	0,1	0,9	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución ...	No	0,01	0,99	No
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	0,8	0,45	No
	14	Cita la autoría de la información ...	Sí	0,28	0,76	No
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	No	0,17	0,85	No
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	No	0,27	0,77	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	No	1,89	0,16	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	Sí	0,44	0,64	No
Capacidad para el Desarrollo de Procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	Sí	0,27	0,77	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	0	1	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	Sí	0,14	0,87	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	No	2,3	0,11	No
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	0,2	0,82	No
	24	Planifica el modo en que va ...	Sí	0,39	0,68	No
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	Sí	0,54	0,58	No
	26	Prioriza los valores por encima de ...	Sí	0,31	0,74	No
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	Sí	0,23	0,8	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	1,09	0,34	No
	29	Responde de sus actos y las ...	No	1,72	0,19	No
	30	Ayuda a los demás y en ...	Sí	0,74	0,48	No

Fuente: SPSS

Los resultados del análisis de varianza confirman la hipótesis planteada, es decir, que las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas sobre el nivel de logro de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria no están influidas por la edad de los evaluadores ya que son estadísticamente iguales.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función de la antigüedad del evaluador en la empresa.***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la antigüedad del evaluador en la empresa
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

En este punto se pretendía valorar si la experiencia profesional del evaluador influye en algún modo en las valoraciones emitidas.

La muestra se distribuye como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 126: Antigüedad en la empresa de los empleadores

	N	%
Entre 1 y 5 años	40	47,1
Entre 6 y 10 años	27	31,8
Más de 10 años	18	21,2
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Con el fin de equilibrar el tamaño de los grupos y favorecer la comparación entre ellos, se procedió a reagrupar a los sujetos tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 127: Antigüedad en la empresa de los empleadores. Categorías agrupadas

	N	%
Entre 1 y 5 años	40	47,1%
Más de 5 años	45	52,9%
Total	85	100%

Fuente: elaboración propia

Dado que la comparación se va a realizar sobre dos grupos independientes, se decidió utilizar la prueba *t* de *Student*.

Se presentan a continuación, los resultados de estos análisis.

*Tabla 128: Contraste de diferencias en función de la antigüedad en la empresa del evaluador. Prueba *t* de *Student*.*

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1	Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	-2,724	83	0,008	Sí
	2	Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	-0,029	83	0,977	No
	3	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	-2,133	83	0,036	Sí
Pensamiento Sintético y Teórico	4	Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	0	83	1	No
	5	Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	-0,866	83	0,389	No
	6	Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	Sí	-1,437	83	0,154	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7	Realiza preguntas acerca de la situación ...	No	-1,587	60,771	0,118	No
	8	Formula sus propios juicios y valoraciones ...	Sí	-0,765	83	0,447	No
	9	Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	Sí	-1,823	83	0,072	No
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10	Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	-0,371	83	0,711	No
	11	Prioriza los objetivos	Sí	-0,878	83	0,383	No
	12	Cumple con los plazos de ejecución ...	Sí	-0,485	83	0,629	No

Tabla 128: Contraste de diferencias en función de la antigüedad en la empresa del evaluador. Prueba t de Student (continuación)

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Gestión de la Información	13	Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	-1,288	83	0,201	No
	14	Cita la autoría de la información ...	Sí	0,767	83	0,445	No
	15	Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	Sí	0,844	83	0,401	No
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	No	-1,291	70,155	0,201	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	No	-1,774	63,528	0,081	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	Sí	-0,72	83	0,473	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	Sí	-1,044	83	0,299	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	0,168	83	0,867	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	No	-1,809	57,025	0,076	No
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	Sí	-2,085	83	0,04	Sí
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	-2,501	83	0,014	Sí
	24	Planifica el modo en que va ...	Sí	-0,157	83	0,875	No
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	Sí	-0,942	83	0,349	No
	26	Prioriza los valores por encima de ...	Sí	-0,11	83	0,913	No
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	Sí	-0,089	83	0,93	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	-1,388	83	0,169	No
	29	Responde de sus actos y las ...	Sí	-0,658	83	0,512	No
	30	Ayuda a los demás y en ...	Sí	-0,649	83	0,518	No

Notas: gl: grados de libertad; Sig. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

Se confirmó la hipótesis planteada en 26 de los 30 elementos del cuestionario por lo que se puede afirmar que no existen diferencias significativas en las valoraciones de los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. En cuatro de los ítems, el análisis apuntó la existencia de diferencias significativas. Se trata, por una parte, de los ítems 1 – *Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas complejos con actitud positiva* – y 3 – *Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema* –, ambos relacionados con la competencia *Pensamiento Analítico*, por otra, de los ítems 22 –

Muestra una actitud abierta al cambio y a la novedad – y 23 – Se muestra confiado en sus posibilidades de acción – que se relacionan con la competencia Aprender a Aprender.

En los cuatro ítems las valoraciones más altas son las emitidas por los empleadores con más de cinco años de antigüedad en la empresa.

El detalle de estas diferencias se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 129: Contraste de diferencias entre grupos en función de la antigüedad del evaluador en la empresa. Detalle de las diferencias

Competencia	Ítem	Antigüedad en la empresa		Diferencia
		Entre 1 y 5 años (N=40)	Más de 5 años (N=45)	
Pensamiento Analítico	Aborda el análisis de las situaciones...	4,9	5,42	-0,52
	Expone con claridad las conclusiones de su análisis...	5,05	5,47	-0,42
Aprender a Aprender	Muestra una actitud abierta...	5,15	5,6	-0,45
	Se muestra confiado en sus posibilidades...	4,78	5,29	-0,51
Media de las Diferencias				0,47
Diferencia máxima				0,52
Diferencia mínima				0,42

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Las diferencias entre los grupos analizados se encuentran en un intervalo entre 0,42 y 0,52 puntos sobre 6; la media de las diferencias es 0,47. Son diferencias no pequeñas que merecen ser tenidas en cuenta.

Una posible explicación a estos valores la podríamos encontrar en que los evaluadores con mayor experiencia dan más importancias a competencias

relacionadas con la motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo, lo cual, parece ser una competencia altamente apreciada en la empresa.

En cuanto a la capacidad de análisis, en nuestra opinión podría estar relacionado con la madurez que puede estar detrás de una actitud positiva para abordar problemas y situaciones complejas y para ser capaz de exponer con claridad los resultados del análisis de estos.

En cualquier caso, nos parece honesto señalar que estas apreciaciones se basan en impresiones y experiencia personal y que su valor alcanza hasta el que se pueda dar a esta.

- ***Comprobación de la existencia de diferencias en las valoraciones emitidas por los evaluadores de las empresas en función de la antigüedad del evaluador en el puesto de trabajo.***

Hipótesis	No existen diferencias significativas en la percepción y valoración emitida por los empleadores sobre el nivel de logro de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria en función de la antigüedad del evaluador en el puesto de trabajo
Carácter en la investigación	Complementario
Metodología	Contraste de hipótesis

Podemos considerar este análisis como complementario del anterior; se intenta comprobar si hay influencia de la antigüedad en el puesto de trabajo del evaluador en las puntuaciones otorgadas en el logro de las competencias.

La muestra se distribuye como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 130: Antigüedad en el puesto de trabajo de los evaluadores

	N	%
Entre 1 y 5 años	56	65,9
Entre 6 y 10 años	18	21,2
Más de 10 años	11	12,9
Total	85	100,0

Fuente: elaboración propia

Se observa en los datos un alto desequilibrio en el tamaño de los grupos lo que hacía aconsejable su redistribución para lograr un análisis más acertado. En la siguiente tabla se presenta el resultado del reagrupamiento.

Tabla 131: Antigüedad en el puesto de trabajo de los evaluadores. Categorías agrupadas

	N	%
Entre 1 y 5 años	56	65,9%
Más de 5 años	29	34,1%
Total	85	100%

Fuente: elaboración propia

La comparación de las diferencias entre estos dos grupos independientes se llevó a cabo utilizando el test *t* de *Student*.

Tabla 132: Contraste de diferencias en función de la antigüedad en el puesto de trabajo del evaluador. Prueba t de Student.

Competencia	Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Pensamiento Analítico	1 Aborda el análisis de las situaciones, ...	Sí	-2,006	83	0,048	Sí
	2 Identifica los elementos implícitos en una situación, ...	Sí	0,113	83	0,911	No
	3 Expone con claridad las conclusiones de su análisis, ...	Sí	-1,036	83	0,303	No
Pensamiento Sintético y Teórico	4 Evita hacer generalizaciones a partir de ...	Sí	-0,355	83	0,723	No
	5 Presenta con claridad las relaciones existentes ...	Sí	-1	83	0,32	No
	6 Propone soluciones creativas que relacionan entre ...	Sí	-1,021	83	0,31	No
Pensamiento Reflexivo y Crítico	7 Realiza preguntas acerca de la situación ...	Sí	-0,671	83	0,504	No
	8 Formula sus propios juicios y valoraciones ...	Sí	-0,687	83	0,494	No
	9 Actúa con coherencia y responsabilidad de ...	No	-3,013	82,739	0,003	Sí
Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	10 Define claramente los objetivos concretos a ...	Sí	0,094	83	0,925	No
	11 Prioriza los objetivos	Sí	-0,717	83	0,475	No
	12 Cumple con los plazos de ejecución ...	Sí	-0,09	83	0,929	No
Gestión de la Información	13 Utiliza la información recogida de forma ...	Sí	-1,596	83	0,114	No
	14 Cita la autoría de la información ...	Sí	0,267	83	0,79	No
	15 Respeto la confidencialidad de las fuentes ...	Sí	-0,847	83	0,399	No

Tabla 144: Contraste de diferencias en función de la antigüedad en el puesto de trabajo del evaluador. Prueba t de Student

Competencia		Ítem	Varianzas Iguales	t	gl	Sig. (bilateral)	
Comunicación Interpersonal	16	Escucha a los demás procurando ponerse ...	Sí	-1,471	83	0,145	No
	17	Con su actitud favorece la expresión ...	Sí	-0,929	83	0,356	No
	18	Valora con respeto las opiniones ajenas...	Sí	-0,989	83	0,326	No
Capacidad para el desarrollo de procedimientos	19	Desarrolla su trabajo de acuerdo a ...	Sí	-1,111	83	0,27	No
	20	Supervisa y evalúa su propio trabajo	Sí	-0,203	83	0,839	No
	21	Propone alternativas en el desarrollo de ...	No	-2,074	82,944	0,041	Sí
Aprender a Aprender	22	Muestra una actitud abierta y positiva ...	No	-2,249	75,868	0,027	Sí
	23	Se muestra confiado en sus posibilidades ...	Sí	-1,089	83	0,279	No
	24	Planifica el modo en que va ...	Sí	0,567	83	0,572	No
Sentido y Compromiso Éticos	25	Explicita de forma clara los principios ...	Sí	-0,889	83	0,377	No
	26	Prioriza los valores por encima de ...	Sí	-1,973	83	0,052	No
	27	Actúa respetando los derechos de los ...	Sí	-0,608	83	0,545	No
Orientación al Logro Personal	28	Explicita de forma realista sus capacidades ...	Sí	-0,833	83	0,407	No
	29	Responde de sus actos y las ...	Sí	-0,434	83	0,665	No
	30	Ayuda a los demás y en ...	Sí	-0,878	83	0,382	No

Notas: gl: grados de libertad; Sig. (bilateral): probabilidad de encontrar por azar un valor de diferencia igual o superior al calculado

Fuente: SPSS

La hipótesis nula se cumple en 26 de los 30 elementos del cuestionario, dado que no existen diferencias significativas entre las valoraciones emitidas por los empleadores sobre el desempeño de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, independientemente del grupo en el que se encuentren en relación con su antigüedad en el puesto de trabajo. Los cuatro elementos en los que se encontraron diferencias significativas son el número 1 – *Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas complejos con actitud positiva* – el número 9 – *Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo a su conocimiento de la realidad* – el número 21 – *Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos buscando la mejora continua* – y el número 22 – *Muestra una actitud abierta al cambio y a la novedad* – que se relacionan con las competencias de *Pensamiento Analítico*,

*Pensamiento Reflexivo y Crítico, Capacidad para el Desarrollo de Procedimientos
y Aprender a Aprender.*

Dos de estos elementos coinciden con los del análisis anterior en los que también se habían detectado diferencias significativas, en concreto en 1 y el 22. Sin embargo, se trata de elementos sueltos dentro de cuatro competencias, en principio, poco relacionadas entre sí. Es difícil interpretar estos resultados.

Las valoraciones medias más altas en todos estos ítems corresponden al grupo de evaluadores con más de cinco años de antigüedad en el actual puesto de trabajo.

La siguiente tabla muestra el detalle de estas diferencias.

Tabla 133: Contraste de diferencias entre grupos en función de la antigüedad en el puesto de trabajo del evaluador. Detalle de las diferencias

Competencia	Ítem	Antigüedad en el puesto de trabajo		Diferencia	Signif.
		Entre 1 y 5 años (N=40)	Más de 5 años (N=45)		t
Pensamiento Analítico	Aborda el análisis de las situaciones...	5,04	5,45	0,41	Sí
Pensamiento Reflexivo y Crítico	Actúa con coherencia y responsabilidad...	5,41	5,79	0,38	Sí
Capacidad para el Desarrollo de Procedimientos	Propone alternativas en el desarrollo...	5,09	5,52	0,43	Sí
Aprender a Aprender	Muestra una actitud abierta...	5,23	5,69	0,46	Sí
Media de las Diferencias				0,41	
Diferencia máxima				0,46	
Diferencia mínima				0,38	

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS

Salvo lo señalado al respecto del sentido de las valoraciones, es complicado poder hacer una interpretación de los resultados obtenidos dado que son ítems que

miden competencias muy diversas entre sí, tanto cognitivas como expresivas como afectivas.

8.3.2. Análisis complementario con análisis cualitativo.

Con el fin de poner en contexto y reforzar las conclusiones formuladas a partir de los resultados del análisis cuantitativo de los datos, se procedió a realizar una serie de entrevistas a personas relacionadas de distintas maneras con el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Se optó por un modelo de entrevista semiestructurada con el fin de permitir la expresión libre de los entrevistados en relación con los contenidos planteados en las distintas cuestiones, para *conducir* el desarrollo de estas entrevistas y evitar dispersiones en su desarrollo, se utilizó una guía de preguntas que se plantearon de forma abierta.

Se realizaron un total de 8 entrevistas con responsables, profesores, antiguos alumnos del Plan y empleadores de antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. Se procuró seleccionar personas a las que se pudiera acceder con facilidad, que conociesen el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria desde distintas perspectivas por pertenecer a alguno o algunos de los colectivos relacionados con el mismo, en distintos momentos históricos de su desarrollo, con el fin de obtener la mayor cantidad de información y lo más variada posible.

A continuación, se detalla el perfil de los entrevistados.

Entrevistado 1 (E1): profesora del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria; antigua alumna de la Universidad

Francisco de Vitoria. Durante dos años realizó tareas de coordinación del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Entrevistado 2 (E2): profesor del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria; participó en las reuniones de diseño del Plan original de Formación Humanística. En la actualidad ejerce las funciones de Vicedecano de Formación Integral en la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Entrevistado 3 (E3): profesora de la Universidad Francisco de Vitoria; antigua alumna de la Universidad Francisco de Vitoria. Durante varios años fue responsable del desarrollo del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria desde la Dirección Académica de Formación Integral.

Entrevistado 4 (E4): responsable del Departamento de Prácticas y Empleo de la UFV; antigua alumna de la Universidad Francisco de Vitoria.

Entrevistado 5 (E5): profesora del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Entrevistado 6 (E6): profesor del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Durante 10 años dirigió el Departamento de Formación Humanística y trabajó en el diseño del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria que

estuvo vigente desde la creación de la Universidad Francisco de Vitoria hasta la implantación del EEES.

Entrevistado 7 (E7): empleada y antigua alumna de la Universidad Francisco de Vitoria.

Entrevistado 8 (E8): profesor de la Universidad Francisco de Vitoria. Durante varios años ha sido director del Departamento de Orientación e Información Universitaria y ha empleado a más de 30 antiguos alumnos de la Universidad.

En la siguiente tabla se resumen los perfiles señalados.

Tabla 134: Perfiles de los entrevistados

Entrevistado	Sexo	Antiguo alumno	Profesor del Plan	Profesor de la UFV	Responsable del Plan	Equipo de diseño del Plan	Empleador
E1	M	X	X		X		
E2	H		X		X	X	
E3	M	X		X	X		
E4	M	X					
E5	M		X				
E6	H		X		X	X	
E7	M	X					
E8	H			X			X
TOTAL		4	4	2	4	2	1

Fuente: elaboración propia

Los objetivos que se perseguían con este estudio son los siguientes:

1. Recoger información acerca de las cuestiones fundamentales planteadas en la investigación del estudio de investigación y de los resultados obtenidos

2. A partir del análisis de las respuestas, extraer conclusiones que permitieran reforzar o matizar las conclusiones formuladas a partir del análisis estadístico de los datos.

Los puntos objeto de análisis en estas entrevistas fueron los siguientes:

- *Relevancia* de la investigación: se pretendía conocer la opinión del entrevistado acerca del valor que podrían tener en cualquier ámbito los resultados de la investigación realizada
- Valoración del entrevistado acerca de la *relación del actual Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria con los anteriores*
- *Definición de las competencias*: cuál era la opinión del entrevistado acerca de la pertinencia de la selección y definición de las competencias objeto de análisis en la investigación
- *Pertinencia y adecuación* del proceso seguido para la *elaboración del cuestionario*: cuál era la opinión del entrevistado acerca del proceso de elaboración del cuestionario – selección de competencias, formulación de indicadores e ítems, determinación de criterios de valoración, selección de la muestra de validadores del cuestionario y selección de ítems –.
- *Pertinencia y adecuación* del proceso de *selección de la muestra*: opinión del entrevistado acerca de la adecuación del proceso de selección de la muestra y del resultado final.

- *Valoración de los resultados de la evaluación por los empleadores*
del nivel de logro de las competencias por los exalumnos: se preguntó a los entrevistados por sus expectativas acerca de esta valoración y su valoración sobre el resultado alcanzado tanto en lo referido a la evaluación de los antiguos alumnos como a los resultados de la comparación con los compañeros de trabajo.
- *Valoración de las expectativas de los responsables* del Plan respecto al grado de consecución de las competencias en comparación con la evaluación de los empleadores: junto con sus expectativas acerca de la valoración y la valoración del resultado se pidió una posible explicación de este.
- *Valoración del ajuste del perfil de Formación en Humanidades* definido a partir de las valoraciones de los empleadores: se preguntó a los evaluadores por las expectativas sobre las características del perfil y la valoración del ajuste del perfil obtenido.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de febrero y marzo de 2018; la duración de cada una de ellas fue de, aproximadamente, una hora.

Como material de apoyo en la entrevista se utilizaron unas tarjetas con la información sobre los contenidos y resultados a analizar que se adjuntan en el anexo 7.

Las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis. Se utilizó la aplicación de apoyo para el análisis cualitativo de los datos ATLAS.ti 8.4.18. Esta versión de la aplicación permite la búsqueda de categorías directamente sobre la

grabación en sonido de la entrevista. Las grabaciones están digitalizadas bajo custodia del autor para ser utilizadas exclusivamente con fines académicos o de investigación.

Pasamos a continuación a comentar los resultados del análisis en cada uno de los puntos señalados. En la mayoría de ellos se presentan fragmentos de las entrevistas que sirven como respaldo a las conclusiones. Se considera importante en este punto hacer constar que se ha optado por una transcripción *natural*, con el fin de facilitar al lector su comprensión. En la transcripción, por tanto, se han omitido interjecciones, palabras repetidas y fragmentos que no aportan, a nuestro juicio, información relevante o que repiten información ya señalada. Estos fragmentos se han sustituido por (...). En algún fragmento, cuando se ha considerado necesario para facilitar la comprensión del lector, se han introducido fragmentos breves de texto que no forman parte de la transcripción literal.

- **Relevancia de la investigación.**

La totalidad de los entrevistados valoraron como muy alta la relevancia de la investigación. Las valoraciones ponen el énfasis tanto en aspectos internos como externos. Los aspectos internos estarían referidos a cuestiones relacionadas con el crecimiento de la universidad, el *repensamiento* o revisión de los objetivos, y contenidos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, la toma de conciencia acerca de la importancia del trabajo que se está realizando. Los aspectos externos tendrían relación con las aportaciones que se podrían hacer a las empresas a partir de los resultados de la investigación. Cabe

reseñar en este punto como refrendo de lo señalado, los comentarios de los entrevistados que se citan a continuación.

En el fondo es que lo que tú estás haciendo, evidentemente, está llegando a la sociedad; y eso necesitas saberlo: uno, si quieres, como un método puramente cuantitativo de marketing y de enlace de conocimiento de la universidad, que le puede servir, incluso, para tener más alumnos, vender la universidad, trasladarlo (...) pero otro, es que es importantísimo que sepamos que lo que estamos haciendo, funciona, y una forma de detectarlo es ir a la empresa y ver cómo están funcionando tus alumnos. No es lo único, pero me parece que es fundamental (E1).

Creo que significa tomar seriamente conciencia de lo que somos, eso primero, y segundo, porque no nos basta el tener, simplemente, el pensamiento de que esto podría ser bueno, sino que me parece que el poder evaluarlo y valorarlo, ayuda (E2).

La relevancia, toda, y, o sea, no sé la validez externa, o sea, cuánto es aplicable a otro sitio fuera de nuestra red de universidades, pero, por de pronto, para nosotros es una pregunta fundamental porque la inversión de recursos de todo tipo que estamos haciendo, incluidos de créditos ECTS que quitamos al alumno de otra cosa para que estudie estas asignaturas... Entonces, que nosotros nos hagamos estas preguntas es fundamental para nosotros como institución, o sea, la relevancia institucional a mí me parece

de un 10. Luego, nos va a permitir tomar muchas decisiones o iluminar algunas decisiones que tenemos encima de la mesa y encaminarnos en el planteamiento estratégico mucho (...) y luego, creo que muchas de las conclusiones que tú puedas sacar son también muy aprovechables por la *red de universidades* (E3).

Tiene una altísima relevancia, yo creo que, primero, porque los primeros beneficiados son el mundo laboral; la relevancia parte de una toma de conciencia por parte de la sociedad en general, pero en particular del mundo laboral de que, como dice uno de nuestros *eslogan*, no solo somos profesionales, sino que somos personas. Entonces yo creo que tiene una altísima relevancia, en la medida en que se empieza a concientizar, sobre todo a determinados sectores, de que esto es muy importante y creo que este tipo de estudios *permita* poner en la palestra estas situaciones que son necesarias (...) la relevancia primera pasa por ahí, por una cuestión de poner en el ojo de la tormenta que este tema es muy importante en un mundo tan deshumanizado en que vivimos, en un mundo postmoderno en el que siempre hay miradas sesgadas; yo creo que la Formación Humanística, lo primero que da, es una mirada integradora; y entonces, creo que esto es importante trasladarlo al mundo laboral y profesional. Creo que esa es la primera, digamos, aportación que le veo. Pero después son muchísimas, porque yo creo que, claro, el hombre, al ser una unidad, no se queda solo con su aspecto laboral o familiar, no somos solo parcelas; esto tendría una repercusión a nivel

social más generalizado que se extiende al mundo laboral, que se expande, no queda solo reducido al mundo laboral (E5).

Me parece que este estudio puede aportar muchísimo para repensar identidad y objetivos de Humanidades y además puede aportar muchísimo para muchísima esperanza y optimismo (...) este estudio puede ser muy positivo para el repensamiento y orientación de Humanidades, sin duda y también para saber si queremos alguna competencia más que no la tenemos puesta por escrito (E6).

Creo que las instituciones en general se proponen de un modo determinado y la vida de quienes se circunscriben a las instituciones tiene que ser una respuesta a esa promesa o esa propuesta realizada. Esto es lo que en el ámbito de marketing se llama propuesta de valor. La Universidad Francisco de Vitoria, en ese sentido trata de recuperar el espíritu originario de la Universidad, procurando una visión transversal desde el hombre que, creo que es lo que tiene que ver con la Formación Humanística: qué es el hombre para el hombre, cómo es el hombre desde un punto de vista histórico (...) Creo que es muy relevante esto, de absoluta relevancia, poder poner de manifiesto cuál es, por lo menos, la lógica de relación entre una Formación Humanística y la adquisición – además me encanta que se hable de adquisición – de competencias, no de resultados concretos (...) por otro lado, creo que es muy relevante porque esto debe obligarnos, de algún modo, a circular hacia atrás los objetivos de aprendizaje que hoy por hoy, desde mi

punto de vista personal, están un poco al albur de la voluntad del formador (...) por tanto me parece que no puede tener más relevancia sobre todo en el ámbito de la Universidad Francisco de Vitoria, pero creo que debería ser en general (E8).

Resumen de conclusiones: Existe un acuerdo total entre los entrevistados acerca de la relevancia de la investigación desarrollada. Dicha relevancia se puede hacer manifiesta en diversas áreas de trabajo de la Universidad Francisco de Vitoria y de los grupos de interés con los que se relaciona.

- **Valoración de los entrevistados acerca de la relación del actual Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria con los anteriores.**

A lo largo del trabajo se ha hecho referencia en repetidas ocasiones acerca de la importancia que tenía demostrar que el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria ha perseguido los mismos objetivos desde los inicios de la actividad del Centro Universitarios Francisco de Vitoria hasta la actualidad. Para confirmar esta hipótesis, en su momento, nos basamos en el análisis de las valoraciones emitidas por los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en la dimensión *ajuste* del cuestionario inicial. Las altas puntuaciones otorgadas nos llevaron, en aquel momento, a confirmar la hipótesis. Otros aspectos que se han ido señalando sucesivamente, han servido de respaldo a esta confirmación.

Se consideró importante incluir esta cuestión en las entrevistas que se realizaron para ratificar, en su caso, la validez de la hipótesis.

Seis de los ocho entrevistados ratifican la permanencia de los objetivos y, por tanto, que el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria no ha cambiado a lo largo de su historia pues se ha conservado lo esencial. Recogemos a continuación, algunas citas de las entrevistas que apoyan lo señalado.

Cuando yo estudié el Plan de Formación Humanística era un poco diferente al que hay ahora, porque yo estudié la licenciatura y luego, con el grado y demás, hubo mucho cambio en las Humanidades, que no es exactamente lo mismo que lo que yo cursé, pero en esencia, evidentemente, permanece (...) yo creo que lo básico permanece y la idea general del Plan y todo y los objetivos, el fin y demás están; lo que cambia es un poco la estructura y el orden... los objetivos son lo mismo, lo que se pretende es exactamente lo mismo, la línea de las... incluso, de lo que son los materiales dentro de la propia asignatura o lo que son los objetivos que se pretenden en cada una de las materias, es exactamente el mismo; incluso el orden sigue siendo exactamente el mismo, o sea, no ha cambiado nada (E1).

En cuanto a los fines creo que sí. En cuanto a los medios no porque han cambiado incluso algunas asignaturas (...) Cuando empezamos, se hace desde una perspectiva muy teórica que, conforme se va empezando, nos vamos dando cuenta de que hay que acercarse más a la realidad del alumno y que esto también procede un poco por, digamos, por culpa, por la realidad del

profesorado. Es un profesor que viene, muchos, de dar asignaturas de filosofía con una perspectiva filosófica y no con una perspectiva abierta, ¿no?, más abierta, y eso ha costado un tiempo. Yo creo que se ha ido consiguiendo bastante, pero es verdad que al principio uno dice “yo doy lógica, doy lógica”; pero no es lo mismo dar lógica o antropología a alumnos de filosofía que a alumnos de comunicación periodismo o bellas artes; pero yo creo que los fines, objetivos, si son los mismos (...) yo creo que (las competencias) prácticamente sí, sabiendo que en aquella época no hablábamos tanto de competencias y sí de objetivos, y creo que serían asimilables. En general, sí (E2).

Desconozco exactamente si ha habido ese cambio, pero en lo esencial creo que no y creo que no, y te estoy hablando de una creencia, por mera intuición, porque desconozco cómo están marcados los objetivos concretos del Plan; y los desconozco ahora y los desconocía antes, pero creo que en lo esencial no ha habido una variación; es un entendimiento de que, estudies la carrera técnica que estudies, esa Formación Humanística es complementaria a todo ser humano y que ayuda precisamente al desarrollo de esas competencias y, al final, a ser personas que a lo largo de la vida, sigamos buscando la verdad y que no aceptemos aquello que nos viene dado; y que nos planteemos en todo momento el porqué de las cosas y para qué; y qué raíces, qué fundamentos, pueden tener las argumentaciones; y, en definitiva, para desarrollar ese juicio crítico. Entonces creo que en lo esencial el Plan de Formación Humanística tiene un mismo objetivo antes y después (E4).

Yo sé poco de la elaboración del Plan, pero claro te podría decir sí y no, es decir, sí veo ciertas variaciones, que, quizá, las variaciones pasan por la renovación de metodologías, de profesorado, de comunicación en clase, el aterrizaje de esas asignaturas a las profesiones, vocaciones concretas; pero el fondo, la esencia, sigue siendo la misma, o el proceso al que nosotros queremos llegar al alumno; y a mí eso me parece correcto (E5)

El primer plan que yo fue el que conocí como establecido cuando yo vine aquí era un plan que efectivamente creo que la esencia permanece y la esencia permanece porque el fin es lo fundamental en todo y el fin no ha cambiado lo que sí han que cambiado son los medios (E6).

Resumen de conclusiones: La esencia del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, es decir, sus fines, no ha cambiado desde los inicios de la actividad de la Universidad Francisco de Vitoria. Los cambios observados se relacionan, fundamentalmente a las metodologías y formas de trabajo seguidas en las clases.

- **Definición de las competencias.**

Uno de los puntos clave de este desarrollo de investigación fue el de la definición de las competencias. Se contaba con la denominación, pero no con una definición única de qué suponía tener adquirida cada competencia. Como hemos dicho, definir qué es cada una de las competencias y buscar el acuerdo de los profesores y responsables del Plan acerca de los comportamientos asociados a su

adquisición era un aspecto clave de la investigación. Por ello se decidió incluirlo como pregunta en estas entrevistas.

Todos los entrevistados salvo uno, número 6, valoraron positivamente este ajuste lo que nos permite corroborar la validez de la hipótesis planteada.

Las siguientes citas extraídas de las entrevistas nos servirán como respaldo a esta afirmación.

Pues mira a mí me parece bien pero me faltaría... me falta, pensar aquí que yo creo que es una de las competencias de las asignaturas, que es hacer que nuestros alumnos piensen o ayudarles a pensar; porque muchas veces pensamos en tener un impulso afectivo directo, sino que va más allá del impulso de lo afectivo; y luego me parece que las competencias afectivas, no me gusta el título *competencia afectiva*, porque creo que no es solamente la afectividad, es un aspecto humano pero no lo es todo, y creo que yo, quizá, esto lo cambiaría como afectiva intelectual, porque, lo que te permite al final, es la libertad (E1).

Yo creo que todas estas (competencias) tienen una... obviamente entiendo que esto es de la aplicación concreta de la Formación Humanística... en genérico yo creo que sí. Hombre hay un paso diferente. Son competencias genéricas, mira el cuestionario y está muy bien puesto lo de genéricas. Yo miro más a la asignatura que yo imparto estos dos últimos años y ahí el tema

de la persona me parece vital, pero claro es propio de la asignatura. Me parece que está bastante bien en principio (E2).

Yo lo que veo aquí es que está muy contenida, está en estas competencias el hombre en su totalidad, digamos, está muy claramente el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y su afectividad y creo que eso es un plus impresionante. Creo que estas competencias están bien, la verdad (E4).

Yo creo que están muy bien, porque al final están encaminadas al pensamiento riguroso; y yo metería, que a lo mejor está recogido en alguna, el juicio crítico, ¿no?, porque es algo que también se nos enseña a hacer: juicios críticos; pero claro, gracias a estas herramientas que nos dan, nos ayudan a hacer ese juicio crítico. Yo creo que están así recogidas todas las importantes (E7).

Lo primero que me parece es que entrar, ¿no?, en tres ejes, entiendo que es una cosa que nos viene dada. Cognitivas, expresivas y afectivas está muy bien, porque nos permite ver ámbitos de la persona que, además, se ponen de manifiesto habitualmente. Creo que, por tanto, se estructuran en tres ejes adecuados, que es suficiente, que es completo, comprende lo que habitualmente uno sabe discernir cuando ve una persona; además son suficientemente distintas como para generar... Se entienden muy bien; y me parece que no sé si estas son las que tenemos predefinidas, pero serían las que uno esperaría (E8).

Resumen de conclusiones: La definición de las competencias es adecuada a juicio de los entrevistados salvo por pequeños matices: son claras, se entienden bien y parecen apuntar a los resultados esperados del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

- **Pertinencia y adecuación del proceso seguido para la elaboración del cuestionario.**

Nos interesaba, en este punto, conocer la valoración de los entrevistados sobre el proceso que se siguió en la elaboración del instrumento para la recogida de la información. Los entrevistados lo valoraron, en todos los casos, muy positivamente.

De estas valoraciones, son muestra las siguientes citas.

Muy interesante... yo creo que está bien hecho... buscas lo genérico y luego voy bajando a lo más específico. Me parece... hombre lo que a mí me parece más interesante es que se utiliza, como una doble medida: una primera que son personas concretas que son el equipo de diseño del Plan, los responsables profesores, evaluación y recursos humanos, de gente concreta que está en el mundo y que va a ver más la aplicación concreta, por decirlo así, frente a la parte más teórica, ¿no?; es decir, que sí, que efectivamente, alguien responsable del Plan, pues, a lo mejor, esto le da un poco más igual, pero es muy importante también lo otro, ¿no?, para que no se vaya a una cosa que a un profesor le puede interesar mucho, pero que no tenga, digamos, la dimensión que se espera ... yo creo que esto asegura, por una parte, digamos

que no se pierde el fin, ¿no? Entonces luego también me parece interesante lo de la relevancia práctica, porque al final, digamos, me parece que sí es la que revela lo anterior, ¿no?, es decir, al final el grado de consecución se puede medir con lo práctico y la relevancia teórica, al final, también aterriza en eso... me parece que está muy interesante (E2).

Lo que pienso este es el ejemplo práctico de cómo hay que diseñar una investigación, bueno, el instrumento de medida en una investigación seria, después de lo que yo he visto en mi asignatura en la Complutense; efectivamente la consistencia interna, la consulta a expertos, la claridad de los ítems, que, al final, es muy importante porque, si no, todo el mundo se va a la media; o sea, me parece genial; me gusta, además, mucho, me parece muy acertado, que de la relevancia práctica sea de donde has sacado las preguntas (E3).

Me parece muy acertado y muy elaborado y, entiendo, muy consensuado el determinar el alcance práctico efectivamente de la formación que se está dando y como se está materializando en esos resultados de esos comportamientos que al final es un indicador de, pues, de esa competencia que decimos que ayudamos a que los alumnos tengan o que formamos a través del Plan de Formación Humanística; así que me parece muy correcto (E4).

Me llama poderosamente la atención la rigurosidad con que se ha hecho este proceso, porque se ha mirado, primero, todos los frentes, y luego, sobre

eso, una humildad total de volver a *rever*, volver a pasar para que tenga, digamos, una relación con la realidad, o sea, esto es lo que a veces veo yo de este tipo de estudios, es que van perdiendo, cuanta más sofisticación hay en el sistema, van perdiendo como ese asidero en la realidad; entonces, por lo que me has contado y cómo me lo has contado, veo claramente, es que esto fue inverso, o sea, fue justo “esto es lo que a mí me parece, esto es lo que voy viendo, y luego voy aterrizando sobre todo en esta parte de la segunda revisión”... lo que veo es mucho rigor... me gusta que se haya puesto el acento en esta relevancia (práctica) que tiene que ver con esto que hablábamos antes de la puesta en práctica (E5).

Me parece el proceso, no sé si es un proceso típico para la elaboración de estos cuestionarios lo bueno es que tú no pretendes determinar un cuestionario relacionado con una respuesta, sino que los empleadores te digan primero si ven esos comportamientos observables, pero al empleador no le aparece este comportamiento con qué dimensión con qué subdimensión relaciona, ¿no? Vale es que eso es bueno, porque creo que, si no, mediatiza un poco (...) está muy bien pensado. Primero tienes claras las dimensiones ver cómo esas subdimensiones (...) Me parece que está muy bien pensado y es muy lógico, me parece impecable (E8).

Resumen de conclusiones: Valoraciones positivas de los entrevistados hacia el proceso de elaboración del instrumento de recogida de información. Se destaca su coherencia, y la lógica interna, tanto del proceso como del instrumento.

- **Pertinencia y adecuación del proceso de selección de la muestra.**

Como en el apartado anterior, se preguntó a los entrevistados acerca de su valoración del proceso de selección de la muestra y su resultado final. Se pretendía conocer su opinión sobre la posible existencia de un sesgo en la selección y sobre la influencia del tamaño de la muestra final en los resultados.

Respecto a la primera cuestión, los entrevistados valoraron muy positivamente el trabajo realizado y como un acierto la utilización de la plataforma LinkedIn para acceder a la muestra. Pusieron de relieve la dificultad del acceso a la población de evaluadores; en consecuencia, para la mayoría de ellos, el tamaño de la muestra (N=90) resultó suficiente para las características del estudio. En cuanto a la posible existencia de un sesgo en la selección de la muestra, ninguno de los empleadores identificó esta posibilidad. El hecho de haber accedido a una muestra grande de antiguos alumnos a los que se propuso colaborar en la investigación, que fueran ellos los que contactaran con los evaluadores y que la participación de estos fuera voluntaria, evitaba, en opinión de varios de ellos la posibilidad de sesgo.

Un tercer aspecto sobre el que se preguntó fue su valoración acerca de pedir al evaluador una doble evaluación para poder comparar los resultados de los antiguos alumnos con los de un compañero de trabajo de perfil similar.

Para respaldar estas conclusiones, aportamos las siguientes citas extraídas de las entrevistas.

Por una parte, hay que valorar llegar a esos 963, eso es importante (...) ¿90?, hombre, son empleadores. Me parece que no es lo mismo que si fueran empleados. Me parece que 90 empleadores es un número aceptable (...) habrá que ver también qué tipo de empleadores son y ver si ahí puede haber sesgo. En genérico yo creo que no (...) dado de dónde han salido, yo creo que es bastante plural, ¿no?, entiendo. Hay dos cosas importantes, la primero es que la muestra es muy abierta, decías que LinkedIn esa la que más... pues eso quizás... no sé, a mí me parece que eso da más credibilidad, porque si dices que es contacto directo, al final... o es del DOIE, parece que puede haber un sesgo, porque si ya estoy trabajando contigo y tengo que valorar, sería un poco absurdo que no me dejara llevar por un cariño propio; si ya estoy trabajando en la universidad (...) sin embargo LinkedIn me parece una ventaja en eso ... Me parece muy bien que se haga doble, si no, no tiene sentido... no sirve (E2).

Me parece muy complicado obtener una muestra como la que se ha obtenido, porque al final, es generosidad de personas que están, pues, facilitando información, hablando de comportamientos de otras personas; aunque se trate con toda la sensibilidad con toda la confidencialidad que entiendo que se ha tratado, pues entiendo que es una muestra representativa; y bueno, la forma de obtenerlo, pues, efectivamente, muy buena (E4).

¡Qué barbaridad! ¿Que el propio empleador de la empresa te haga una comparativa entre dos empleados suyos que al final cada uno procede de

una universidad para medir las competencias, el impacto? Pues me parece espectacular y la respuesta muy alta. Me parece brutal (...) a mí me parece una buena muestra (E7).

El proceso, dadas las circunstancias actuales de masa crítica y de dispersión, es adecuado; y además me gusta mucho que la comparación no sea... porque yo, cuando has hablado “comparación” he pensado que era sobre el resto en general, pero es sobre una persona en concreto; está muy bien porque al final es una muestra aleatoria, porque tienes de todo un universo. Lo que quiero decir, que no está sesgado porque no has ido a *Deloitte* y has preguntado uno, y este en comparación con todo el resto... has ido uno con uno y uno con uno (E8).

Resumen de conclusiones: Los entrevistados valoran positivamente tanto el proceso y la plataforma utilizados para la selección y acceso a la muestra, como el tamaño de la misma. No hay, a juicio de los entrevistados, riesgo de sesgo en los resultados del estudio por la selección de la muestra

- **Valoración de los resultados de la evaluación por los empleadores del nivel de logro de las competencias por los exalumnos.**

Se pretendía en este punto corroborar los resultados obtenidos de la valoración del logro de las competencias por los exalumnos a juicio de sus empleadores. Se preguntó a los entrevistados

- sus expectativas respecto a esta valoración
- su valoración del resultado

Ambas cuestiones se refirieron a la evaluación del nivel de logro de los antiguos alumnos, por una parte y a la comparación de esta evaluación con la de sus compañeros.

Todos los entrevistados expresaron expectativas altas con respecto a los resultados de la evaluación de las competencias por los empleadores. Al ser preguntados por una valoración numérica en la escala utilizada por los evaluadores de las empresas (1 a 6) las puntuaciones asignadas oscilaron entre el 3,5 y el 5,5; la mayoría de ellas se encuentran entre el 4,5. En alguno de los entrevistados (entrevistado 4), se apuntan expectativas significativamente diferentes dependiendo de las competencias a evaluar.

Las puntuaciones esperadas por cada uno de los entrevistados en esta cuestión se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 135: Expectativas de los entrevistados sobre las valoraciones medias de los evaluadores sobre el nivel de desarrollo de las competencias

Entrevistado	Valoración media estimada
Entrevistado 1	4,3-4,5
Entrevistado 2	4,5
Entrevistado 3	4-5
Entrevistado 4	3,5
Entrevistado 5	-
Entrevistado 6	4-4,5
Entrevistado 7	5,5
Entrevistado 8	4,5

Fuente: elaboración propia

Todos ellos, incluso los que otorgan puntuaciones más altas, mostraron sorpresa al comprobar los resultados reales de la evaluación de las competencias.

Solo uno de los entrevistados encuentra una explicación a esta diferencia (entrevistado 6); a este respecto, afirma que

El profesor es un perenne insatisfecho consigo mismo siempre (...) en el fondo pensamos que somos menos eficaces de lo que somos y de lo que podríamos ser (...) tenemos menos conciencia, en definitiva, de nuestra eficacia formativa (...) me hace pensar que el prejuicio por las Humanidades no está solo en el alumno, sino también en el profesor (E6).

Sucedió algo parecido a lo señalado cuando se les pidió que valorasen la comparación de estas evaluaciones con las emitidas sobre la presencia de los comportamientos en los compañeros de los exalumnos, en el grupo que hemos denominado *comparación* en este trabajo. Todos los entrevistados esperaban que

las valoraciones de los exalumnos fueran más altas y, sin embargo, se sorprendieron al ver que los datos confirmaban sus expectativas. En este punto ninguno de los entrevistados expuso una justificación de estos resultados.

Resumen de conclusiones: Como conclusión de este punto concreto, a nuestro juicio, hay que señalar que los resultados superan las expectativas de los entrevistados quienes, en su mayoría, no pueden dar una explicación a la diferencia existente entre lo esperado y lo observado. El único comentario realizado a este respecto, se refiere a que el trabajo realizado en la formación de los alumnos da resultado y los empleadores lo perciben así.

- **Valoración de las expectativas de los responsables del Plan respecto al grado de consecución de las competencias en comparación con la evaluación de los empleadores.**

La mayor parte de los entrevistados – excepción hecha del entrevistado número 4 – afirmó que las valoraciones de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en Grado de Consecución, serían comparativamente más bajas que las de los empleadores. Esto, confirmaría los resultados del estudio estadístico realizado en este trabajo. Sin embargo, como en el punto anterior, mostraron sorpresa al mostrarles las diferencias tan acusadas en las valoraciones.

Algunos de ellos expusieron su justificación de los resultados. Recogemos a continuación las que consideramos más relevantes de estas.

Me parece entonces que, entonces, hay algo que falla (...) o que no valoramos lo que tenemos y lo damos por hecho y nos parece muy normal o que hay gente que está descontenta por algo que no sé qué será (...) o que vivimos en una burbuja y pensamos que lo que tenemos lo tiene todo el mundo; pero es significativo (...) cuando tenemos las cosas, es una pena, pero las valoramos menos. Por eso me parece muy interesante que salgamos fuera y que abramos la mente (E1).

Pues yo creo que nosotros vemos un poco la... uno se siente cegado por la realidad que ve en el aula, quiero decir que, al final, uno, en este tipo de cosas, o al menos lo que me pasa a mí, espero mucho más del alumno y, a veces, lo ves ahí, ves que tienes que estar con el sacacorchos todo el día, intentando que estén conectados, que estén en lo que tú estás, que no se vayan a otro lado, ... y entonces la impresión que tienes al final es que algo haces pero que se queda muy mermado a veces por las actitudes (...). De todas formas, el que seamos capaces de valorarlo por encima del tres, quizá somos un poco rastreros (...). Las relaciones en muchas, es muy cercana al dato real, es decir, este está aquí que es muy alto y aquí también es bastante alto... sigue casi la misma línea, en alguno no... pero se mantiene casi, no hay ninguna que sea extremadamente diferente. Eso es curioso, lo cual significa que, esto, visos de verdad, es posible que tenga. Porque si te salen todas muy así, bueno, la visión que tiene un profesor o un director y luego la que tiene otro son muy contrastantes y aquí no demasiado, ¿no? ... está claro que vemos lo que vemos y no vemos más allá (E2).

Claro, porque hablamos de nuestros alumnos desde la desesperación de la batalla del aula, y, además, supongo que será más baja entre los profesores que están en el aula que entre los jefes, al final, ¿no? (...) esto nos dice una cosa importante que hemos defendido mucho desde HCP (Habilidades y Competencias de la Persona), y es, que nosotros siempre hemos defendido que hablábamos mucho, de un alumno fragmentado, hijo de su tiempo (...) y también es verdad que tiene dentro de sí un montón de posibilidades y que, cuando confías en esas posibilidades y le conviertes en protagonista, te sorprende y es capaz de hacerse las grandes preguntas de la vida, y capaz de hacer cosas, de entusiasmarse, de comprometerse consigo mismo (...) aquí lo que me llevo es, vamos a dejar más “tú solo” al alumno en nuestras clases, porque cuando toma la responsabilidad, el *tío* da la talla (E3).

Es que ese juicio crítico va tan en nuestras venas y en nuestro ADN y en nuestra forma de entender, entendiendo que no está todo por hacer, y hay una búsqueda constante y que, todavía podría ser muchísimo mejor el resultado esperado (...) esto indica un perfeccionismo absoluto por parte del profesorado, de que quieren eso, buscar la excelencia absoluta y la perfección, y entonces son críticos con aquella labor que desempeñan (E4).

Esto me sorprende mucho. Me sorprende porque, yo, plantear una cosa así, hombre, hay siempre un, no sé, un porcentaje de soñar despiertos, ¿no? (...) creo que, primero, yo pondría que hay que re enamorarse de la vocación, hay que re enamorarse, y creo que, a veces, en esta universidad en concreto, nos

pierde el día a día, mientras no somos capaces de admirarnos por lo que hacemos, y entonces perdemos la ilusión; y luego, en un segundo término, pondría que sí, hay una falta de confianza en lo que hacemos, producto (...) de que no vemos el impacto directo en la clase en el alumno de hoy (...). Falta enamorarnos (...) hay mucha gente que ha perdido la ilusión en el camino, por el día a día (E5).

Nosotros vemos en clase y es que en clase tienes un alumno y en la vida lo que yo si he comprobado como empleador, es que es otro tipo de persona, es que, de repente, se quita el *a priori* y se quita el prejuicio y empieza a ser él (...) yo lo entiendo perfectamente (...) en la vida son mucho más prácticos, mucho más claros (...) es que esto, al final, impacta después (...) es una cosa que siembras (...) esto pone de manifiesto cómo lo importante surge cuando es importante que surja (...) cuando se requiere lo importante, si lo tienes, surge (E8).

Resumen de conclusiones: La mayoría de los entrevistados señala como causas de las diferencias entre la valoración esperada y la valoración real, en primer lugar, el cansancio del día a día que no permite ver más allá de lo que se hace a diario en las clases, en segundo lugar, el alto nivel de autoexigencia del profesorado.

- **Valoración del ajuste del perfil de Formación en Humanidades definido a partir de las valoraciones de los empleadores.**

En este punto se pretendía confirmar el resultado obtenido de la definición del perfil de Formación en Humanidades a partir de la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio. Como se ha señalado en el capítulo correspondiente, existen diferencias entre el perfil obtenido del análisis de las respuestas de los empleadores y el elaborado a partir de las puntuaciones otorgadas por los profesores y responsables del PFHUFV en la dimensión *Grado de Consecución*. El objetivo en este punto del análisis era obtener una valoración de los entrevistados acerca del perfil que se elaboró a partir del Análisis Factorial de las puntuaciones de los evaluadores de las empresas. Respondieron a la cuestión siete de los ocho entrevistados.

Previo a la valoración de los resultados se les pidió que avanzasen sus expectativas con respecto al mismo. Como era de esperar, hubo más discrepancia que coincidencia entre los perfiles presentados por los siete entrevistados. Sin embargo, salvo en cuestiones puntuales, reconocieron el perfil como válido y representativo de los resultados esperados del Plan. Aportamos a continuación extractos de las entrevistas que apoyan lo señalado.

El 1º (*capacidad para presentar las conclusiones de los análisis realizados sobre las situaciones y la propuesta de soluciones creativas que aglutinan los resultados del análisis*) sí me extraña, sí me choca mucho; yo no habría puesto el 1º nunca por lo que yo veo en mis clases hubiera ido

mucho más al que aparece ahí como 2º, es decir, esa capacidad de tomar decisiones, de entender al otro, de tenerlo presente, porque aquí se trabaja mucho el tema de equipos, se trabaja mucho en las clases el que no debo juzgar al otro sino que debo acercarme a la realidad del otro allá donde está; al final si eso lo ha oído una y otra vez y otra vez, pues cala; pero el pensamiento analítico y sintético me parece que es algo muy propio de la Universidad y que yo hubiera visto quizá más en otras materias más propiamente... pero bueno qué bien que sea así. Referido al factor 3 (rigor y responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones, precisión en el trabajo e interés por la mejora continua), bueno pero yo creo que sí, ósea, el alumno en general, yo doy carreras más técnicas, y yo creo que eso sí lo ven (...) yo creo que el Plan de Formación Humanística también le ayuda, yo creo que sí ayuda. Por ejemplo, los de Comunicación Audiovisual que al principio están obnubilados con las posibilidades que ofrecen las técnicas ¿no? pero la técnica tiene que usarse para algo, la técnica, en sí misma, no tiene sentido, es decir, que es verdad que eso enseguida lo ven que no sirve de nada... “He hecho esta cuestión qué es muy bonita, porque mira he utilizado...” ya pero ¿para qué? (...) A mí me interesa mucho una cosa. El otro día tuvimos una sesión para ver un poquito, de cara al mercado, qué es lo que el mercado demanda a la Facultad nuestra de Comunicación, y, justamente, los empleadores, en genérico, inciden en eso, ósea, en que hoy no se necesita tanto gente que tenga muchísimas cuestiones técnicas porque eso, al final, va muy rápido y, al final, digamos, la propia empresa recicla a su personal en eso, cuanto en la capacidad de hacer ese análisis, ¿no?, de saber dónde hay un

problema, qué es lo que falla, qué se necesita para eso, y la capacidad, decían también, de ser capaz de trabajar en equipos con diferentes criterios, ¿no?, donde no estoy, sólo, con la gente que tiene mi misma formación, piensa igual que yo... y me parece que la otra segunda que decíamos, tiene mucho que ver con esto; son las cosas que demanda el empleador, es decir, una capacidad de hacer un análisis real de la situación para saber cómo mejorar, cómo ayudar o cómo recrear cosas o cambiar modelos y, por otra parte, la capacidad de trabajar en un equipo multidisciplinar diferente porque claro, es decir, al final, yo puedo hacer un análisis de una parte, pero no del todo... pues el ser capaz de ver lo que el otro ve, proponer una cosa al otro, es una cosa muy importante y que, precisamente, coincide con los dos puntos más altos. Creo que es una ventaja competitiva para nuestros alumnos (E2).

Lo que veo es que el perfil es gente confiable, en la que se puede confiar y gente fiable; porque todo lo que tiene que ver con planificación es gente fiable; que tendemos a separar y que estamos hartos de decir todo el tiempo que no existe nadie que sea auténticamente fiable, si no es alguien en quien pueden confiar y, además, se preocupa por su gente. Y, por otro lado, “¡qué bueno que es!, pero el tío no cumple los plazos”; pues que no. Son las dos caras de la confianza: la confiabilidad y la fiabilidad; o sea, que estamos cumpliendo la *Misión*; ¡qué bien! (...) Si, no lo podemos separar del resto; lo que pasa es que yo... tenemos que plantearnos también cómo reconocer – porque además creo que es positivo no negativo – que es que nuestra formación es orgánica, entre otras cosas, lo que es muy coherente con nuestra

Misión. Forma la comunidad; cuanto más comunidad seamos, mejor. Ojalá un día no podamos atribuir “esto es por el Plan de Humanidades o la formación profesional o bioestadística” sino que no podamos distinguirlo, porque eso será señal de que somos una auténtica comunidad. JMO dice que forma la tribu y es que es real. La universidad pretende ser una comunidad de educadores; entonces no podemos... es bueno, te diría, “¡qué bien reconocerlo! Mira yo que estoy trabajando en una institución que trabaja en comunidad auténticamente”, y eso es verdad. Y ahí hay influencia del profesor encargado de curso del asesor académico del mentor ahora... (E3)

Pues me parece completísimo, me encaja absolutamente. Al final uno habla por su propia experiencia y yo me reconozco en ese perfil y lo reconozco como, en parte, como fruto de la Formación Humanística. Sí, absolutamente (...) para mí hoy se queda corto, te decía ahora, en esa fase más madurativa, casi echo de menos volver a ahondar en todo lo que me plantea todas las preguntas que se me plantearon a través de la Formación Humanística, y entonces, bueno, pues es como una sed que con el paso del tiempo, pues necesitas volver a beber de ella y porque, al final, pues somos como somos, pero la vida es un constante aprendizaje y muchas veces tienes que volver al origen, para lo que eran, para ponerte en línea con aquello que da sentido a tu vida. Y, bueno, pero sí, me reconozco absolutamente (E4).

Sí es lo que yo esperaba pero lo único (...) yo creo que ahí tenemos que mejorar, pensamiento crítico, en pensamiento crítico. Yo creo que ahora no

merece la pena revisarlo pero eso yo lo plantearía como una propedéutica porque eso es el know how, el antídoto a la ideologización, la vacuna que tenemos que darles para que no caigan en la posmodernidad; entonces, yo ahora no me metería para nada, pero sí lo dejaría como una propedéutica. Yo creo que si se modifica el plan de estudios deberíamos trabajar más estos aspectos. Yo creo que, desde hace un tiempo, yo pondría que como desde hace 5 o 6 años, estamos poniendo mucho énfasis en Humanidades en todo el desarrollo afectivo evolutivo, y estamos descuidando un poco esta parte reflexiva y crítica. Yo no sé cómo hacerlo no quiero decir que con esto yo levanto la mano ahí, el dedo acusador; sólo digo que en pos de, dejémonos de reflexionar tanto y llevémoslo a la acción y hagamos la experiencia vital. *Capaz*, nos estamos perdiendo un poco en eso. Yo creo que esto tendría que ser como esa voz que te recuerda que no hay que olvidarse, que no hay que descompensarse, ¿no?, sin más en el vaivén, que nos estamos yendo un extremo, cuando olvidarse de que hay que buscar el equilibrio (E5).

Pues mira, me falta el *espíritu de finura*, que sea un chaval que tenga una inquietud estética, que su vida sea algo más que mero trabajo en beneficio, por supuesto fundar una familia y todo eso, fantástico, pero eso me falta... Ahora, comprendo que eso es muy difícil de medir... Yo cada día lo estimo más importante y te voy a decir por qué: porque el grosero pragmatismo del mundo acaba con el espíritu, entonces es una forma de mantener la tensión del espíritu, en el fondo, hacia el fondo, hacia Dios, pero a través de la creación, es decir, a través de las cosas bellas, hermosas. Eso sí, eso sí me

gustaría que fuese una competencia del chaval, pero creo que no se puede medir (E6).

Yo creo que sí me reconozco en ese perfil, porque cuando me has preguntado qué competencias creo yo que somos el perfil Universidad Francisco de Vitoria, pues, al final, son muchas: la de los pensamientos, de la comunicación... Y es un tío con compromiso ético, y así me veo reflejada y los valores que he nombrado porque no sabía si estaban recogidos en alguno de ellos, por supuesto los valores cristianos y la fundamentación cristiana. Sí me veo reflejada. No me ha extrañado que salga un factor tan profesional y técnico, aunque no te lo hubiera dicho. En la Universidad se imparten un montón de herramientas para llegar a ese tipo de competencias (E7).

No está desagregado (...) Lo que hay que hacer es marcarlo a fuego y trabajarlo. No está en el pensamiento reflexivo y crítico, seguramente porque el criterio, que es la clave del pensamiento crítico, solo se desarrolla con el tiempo; o sea, al final, no le puedes pedir a un chico, todavía; yo creo que el criterio es algo que requiere un posicionamiento claro, además, con poso de vida, ¿no? Pero es curioso; sí que falta y es verdad que echaría de menos eso (E8).

Resumen de conclusiones: Como conclusión del análisis en este punto, creemos importante señalar que los entrevistados que han respondido a la pregunta, reconocen en los rasgos señalados en el perfil, el perfil de Formación Humanística

de la Universidad Francisco de Vitoria. Resultan especialmente interesantes, en nuestra opinión, las valoraciones de las entrevistadas E4 y E7, antiguas alumnas de la Universidad Francisco de Vitoria quienes se reconocen en el perfil y reconocen en él a compañeros que cursaron la carrera con ellas.

8.4. Síntesis de resultados

A modo de síntesis como resultados de estos análisis – fundamentales y complementarios; descriptivos, contrastes de hipótesis, análisis factorial clásico (exploratorio y de uso confirmatorio) y análisis cualitativo de entrevistas – y pese a que serán objeto de discusión en el capítulo siguiente, se considera conveniente señalar lo siguiente:

ANÁLISIS FUNDAMENTALES.

1. Los estudiantes valoran muy positivamente el trabajo de los profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, lo que nos lleva a deducir que la valoración del impacto formativo del Plan es alta. Se ha observado en el estudio que en torno al 75% del profesorado obtiene valoraciones superiores a la media de la escala de valoración y que más del 30% obtiene puntuaciones que pueden considerarse muy buenas o excelentes. La comparación de estas valoraciones con las del profesorado del resto de asignaturas muestra la existencia de diferencias que, aunque pequeñas, resultan ser significativas a favor de estos últimos.

HIPÓTESIS FUNDAMENTALES.

2. Los evaluadores de las empresas perciben la adquisición de las competencias por parte de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, reflejadas estas en los comportamientos definidos en el cuestionario. Las medias de las valoraciones emitidas son superiores a 5 sobre 6 en 29 de las 30 preguntas planteadas en el cuestionario. Además, se observa un alto grado de acuerdo en las valoraciones, tal y como muestra el valor del Coeficiente de Variación calculado.
3. Las valoraciones de los empleadores acerca del logro de las competencias por los antiguos alumnos son significativamente mejores que las emitidas por los profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Así lo indica el resultado del contraste de hipótesis realizado a partir del cálculo de la prueba *t* de *Student*. Sea cual sea el motivo de estas diferencias tan marcadas – intentaremos justificarlas en el capítulo de discusión de resultados – cabría señalar, en nuestra modesta opinión, que hay una percepción positiva del impacto de la formación en Humanidades en el desempeño profesional por parte de los empleadores, responsables y compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria.
4. A juicio de los empleadores, existen diferencias significativas en el nivel de logro de las competencias entre los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria y sus compañeros de trabajo, tal y como muestran las valoraciones de los evaluadores. Estas diferencias se han observado en todos

los ítems del cuestionario. Como hemos señalado anteriormente, en la discusión de los resultados valoraremos el alcance de este dato y su valor explicativo.

5. Se ha podido definir un perfil de Formación en Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria, a partir de las valoraciones de los empleadores y un perfil esperado o deseado a partir de las emitidas por los profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. No se puede afirmar la coincidencia de ambos perfiles.

HIPÓTESIS SECUNDARIAS.

6. La formación complementaria recibida por los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, el nivel de relación jerárquica existente entre evaluador y evaluado y la antigüedad de su relación profesional, no inciden significativamente en la valoración del nivel de logro de las competencias. Hemos podido confirmar este extremo a través de los correspondientes contrastes de hipótesis que nos han mostrado que no existen diferencias significativas en el nivel del logro de las competencias entre los distintos grupos evaluados.

ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS.

7. En una parte importante de los elementos del cuestionario se han encontrado diferencias significativas en las valoraciones del nivel de logro de las competencias por parte de los exalumnos de la Universidad Francisco de

Vitoria en función del sexo de los evaluadores. Los análisis mostrarían que la media de las valoraciones de las evaluadoras es más alta que la de los evaluadores.

8. El resto de los análisis realizados muestran que no existen diferencias significativas entre los distintos grupos contrastados, salvo en algunos ítems aislados, difícilmente interpretables. Se podría descartar, por tanto, la influencia de estas variables en las valoraciones de los evaluadores.
9. A juicio de los entrevistados, la investigación llevada a cabo en este trabajo tiene una alta relevancia; esta se podría considerar en dos aspectos. El primero de ellos es un aspecto que podríamos denominar con uno de los entrevistados, como *relevancia interna*, relevancia para la propia Universidad Francisco de Vitoria. Así se ha señalado en las distintas entrevistas realizadas: los resultados de la investigación pueden, por una parte, ayudar a conocer cuál es el impacto real de la Formación Humanística en el desempeño profesional de los alumnos – sin duda la aportación más obvia del trabajo –; junto con esto, puede ayudar a revisar objetivos estratégicos de cara a un posible replanteamiento de la Formación Humanística y un rediseño del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Finalmente, dentro de este aspecto de la relevancia interna, los resultados pueden ayudar a los responsables del Plan, directivos y profesores a tomar conciencia del impacto real de su trabajo y a responsabilizarse aún más en el desarrollo del mismo.

El segundo aspecto referido a la relevancia de la investigación podríamos denominarlo como *relevancia externa* y se relaciona con la presencia de la Universidad Francisco de Vitoria en la sociedad, su conocimiento por empleadores y otros grupos de interés y la propia promoción de la misma. Una de las aportaciones de los entrevistados en su valoración del perfil de formación en Humanidades de los alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, se refiere claramente a este aspecto de la relevancia externa cuando afirma que algunos de los rasgos que recoge este perfil son, precisamente, lo que buscan los empleadores en la actualidad.

10. El actual Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria responde, a juicio de los entrevistados, a los mismos objetivos presentes en el primer Plan de Formación Humanística diseñado para el Centro Universitario Francisco de Vitoria en el año 1993. Esto, tal y como indican los entrevistados, permite afirmar que es el mismo Plan, puesto que lo esencial, lo que se pretende conseguir, no ha cambiado. Las modificaciones que se han llevado a cabo en asignaturas, metodología, secuenciación de las materias, etc. no poseen la entidad suficiente como para afirmar que se trata de planes distintos. Los entrevistados confirmarían, por tanto, uno de los supuestos hipotéticos de partida sobre los que se apoya este desarrollo de investigación.

11. Las competencias estudiadas, más allá de ser las que se han fijado dentro del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria vigente, son suficientes, suficientemente distintas y se han definido

correctamente, a juicio de los entrevistados. Algunos de ellos sugieren la ausencia de alguna competencia que valoran como importante, si bien, no consideran que esta pueda afectar al resultado del estudio.

12. El proceso de elaboración del cuestionario es riguroso y sistemático a juicio de los entrevistados. Valoran muy positivamente la doble validación a la que se sometió y la utilización como criterio de selección de los ítems la puntuación media alcanzada en la dimensión *Relevancia Práctica*. También consideran adecuado el número de elementos del cuestionario.

13. Se valora positivamente la variedad en la procedencia de la muestra, lograda, en opinión de los entrevistados, por la utilización de la plataforma *LinkedIn* como fuente de selección de los participantes. Ello ha evitado, en opinión de algunos de ellos, que se pudiera producir un sesgo en la muestra y que fuesen alumnos especialmente favorables a la formación recibida en la Universidad Francisco de Vitoria los que contestasen al cuestionario. Algunos de los entrevistados consideran que habría sido deseable contar con una muestra de empleadores más grande.

14. Como ya se ha señalado, las valoraciones de los empleadores superan las expectativas de los entrevistados en todos los casos, pese a ser estas bastante buenas. También sorprende, en la misma línea, la valoración de la comparación exalumno-compañero. La posible explicación a esta reacción puede encontrarse, quizá, en la que los mismos entrevistados dan a las diferencias existentes entre las valoraciones de los empleadores y las expectativas respecto al grado de consecución de los responsables y

profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Pensamos que la actividad diaria, la cotidianidad, los problemas y dificultades a los que se enfrentan profesores y responsables en el día a día, hacen que tengan una visión algo distorsionada y negativa de los alumnos y sus posibilidades y del impacto de su labor en la formación de los alumnos.

15. Finalmente, los entrevistados reconocen como válido el perfil definido a partir de las evaluaciones de los empleadores de los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. Pese a que existen discrepancias entre las expectativas que tienen sobre el mismo y el perfil real, todos ellos lo reconocen y, en el caso de dos de los entrevistados, se reconocen en el mismo y reconocen a sus compañeros de carrera. Como señala alguno de los entrevistados, habría que estudiarlo bien y *grabárnoslo a fuego*; añadimos, revisarlo a fondo para ver cómo se ajusta al perfil esperado del que deberían ser reflejo los objetivos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

TERCERA PARTE. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

25 años de existencia de una institución educativa universitaria es un plazo de tiempo más que suficiente, para realizar, con perspectiva, una valoración del impacto de su proyecto en la sociedad. Si la educación, en último término, es transformación – transformación de las personas y, a través de ella, de la sociedad – cualquier institución educativa, también las universitarias deben valorar su acción en referencia al poder transformador de sus propuestas.

25 años de existencia pueden permitir valorar en perspectiva la evolución de dicho impacto. 25 años formando a jóvenes para su inserción en la sociedad y en el mundo profesional. Si se hubiese logrado alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto, estos deberían poder percibirse con cierta claridad.

25 años en la vida de un joven, hoy en día, son el momento de su integración como persona adulta en la sociedad; momento de revisar cuál es el bagaje de conocimientos y recursos que se ha ido atesorando a lo largo de la vida, corta todavía; momento de mirar atrás y al presente; atrás para revisar lo vivido y valorar los aciertos y los errores, los encuentros y desencuentros, lo logrado y lo que no se ha conseguido; el presente, como punto de partida para una nueva etapa en la que ya no se es un niño, en la que hay que tomar decisiones como adulto responsable. Es quizá momento de plantear o replantear el proyecto personal de vida: quién soy; cómo he llegado hasta aquí; quién voy a ser en el futuro...

El trabajo que se ha desarrollado y presentado en los capítulos anteriores, tiene su origen en la inquietud por responder a estas o parecidas preguntas, en

relación a una institución educativa de nivel universitario como es la Universidad Francisco de Vitoria, añadiendo, quizá, la de *¿soy quien esperaban que fuera?*

Ha quedado clara, en nuestra opinión, la intención de las personas que promovieron la Universidad Francisco de Vitoria en sus comienzos. Así lo han demostrado, consideramos, los resultados del análisis de los documentos redactados en aquel momento fundacional. En lo que se refiere a la formación de los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria, en el marco de un entorno académico y profesional hiperespecializado, el objetivo era dar, junto con una formación teórica y técnica del mayor nivel, una formación humana, personal que fundamentara y completara su capacitación profesional. Fundamental supone establecer la base sobre la que sustentar el desarrollo profesional, en la solidez del desarrollo de la persona. Por tanto, en primer lugar, el esfuerzo sobre el desarrollo personal; sobre este, el desarrollo profesional.

Aunque no existe documentación que recoja las deliberaciones de aquellas reuniones iniciales, no es difícil suponer, analizando los documentos de trabajo y las actas de las que se dispone, que el acuerdo sobre el modo de abordar este objetivo tan claro, no fue fácil ni rápido. Los *desencuentros*, digámoslo así, se dieron tanto en torno a la formulación del qué de la propuesta como en la del para qué y el cómo – obviamos por no ser prolijos, la falta de acuerdo en torno a la ubicación de la propuesta, su peso en la evaluación, o el perfil formativo del profesorado y su integración en el organigrama de la institución – que, aunque definidos en su práctica totalidad antes del comienzo oficial de la actividad, fueron sometidos a pequeños cambios, una vez iniciadas las clases, en busca del logro del

ajuste necesario para cumplir con el propósito inicial. Este extremo puede verse claramente reflejado en las remodelaciones de la estructura del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y de sus asignaturas, que hemos presentado en el apartado correspondiente.

Estas remodelaciones a las que hacemos referencia tienen su origen en distintas realidades cambiantes en las que se ha visto inmersa la Universidad Francisco de Vitoria a lo largo de su historia. Estas, se han recogido en el cuerpo del trabajo y las apuntamos brevemente aquí.

1. Cambio en el carácter de las asignaturas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Las materias *propias*, no oficiales, pasan a ser asignaturas de *Libre Elección* en la mayoría de las titulaciones. El origen se encuentra en la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Estas materias son asignaturas de los planes de estudio de las distintas titulaciones de la Universidad Complutense de Madrid y pueden ser cursadas por los alumnos para configurar su formación.

Junto con ellas, se crean las materias Genéricas que pueden ser propuestas por los centros universitarios adscritos a las universidades y que no forman parte de los planes *oficiales*.

El cambio del carácter de las materias hace que las asignaturas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria se conviertan en *oficiales* y, por tanto, obligatorias para que los alumnos obtengan su título oficial.

A lo señalado hay que añadir que la estructura fijada por la LRU y los Decretos que definen los Planes de Estudio de las titulaciones sufrieron modificaciones y ajustes que afectaron a la duración de los títulos y a la distribución de las materias dentro de los planes de estudio.

2. Cambios motivados por el paso de Centro Universitario Adscrito a Universidad Privada Francisco de Vitoria, reconocida por la Ley 7/ 2001 de 3 de julio. Las asignaturas del Plan de Humanidades su organización dentro de los planes de estudios de los títulos pasan a ser definidas por la universidad. Hemos caracterizado este período como de estabilidad.

3. Cambios motivados por la integración del Sistema Universitario Español en el EEES, concretado en la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, modificada en algunos aspectos por la Ley Orgánica 4/ 2007, de 12 de abril que ha dado lugar a la configuración actual del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Una parte importante del esfuerzo que se ha realizado en este trabajo de investigación, tanto en volumen como en relevancia de cara a los resultados ha sido el que nos ha conducido como fin a la demostración de que el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, pese a los cambios señalados, ha conservado los objetivos y competencias fijados en los inicios de la actividad de la Universidad Francisco de Vitoria. En su esencia, el Plan es el mismo pues persigue los mismos objetivos, y así lo hemos podido demostrar a partir de las respuestas de los profesores y responsables del Plan al cuestionario elaborado a tal

efecto, y confirmar en el análisis de las entrevistas realizadas a responsables, profesores y exalumnos del Plan y a empleadores de estos.

Ligado con lo anterior de forma muy estrecha, se ha intentado justificar la relación de esta propuesta formativa con otras, anteriores, que pudieran haber servido de inspiración a los fundadores de la Universidad Francisco de Vitoria; en concreto, la elaborada por el Cardenal John Henry Newman para la Universidad Católica de Dublín.

Nuestro trabajo justifica, en nuestra opinión, que los objetivos con los que se concibió el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria están más próximos al desarrollo del *hábito filosófico* descrito por Newman en su obra *Discursos sobre el fin y naturaleza de la educación universitaria* (1996); proyecto de Formación Integral orientado al desarrollo de competencias, que a un desarrollo académico orientado al aprendizaje de asignaturas de filosofía. El modelo y referente del proyecto citado es la formación del *Gentleman*. A nuestro juicio, es imposible no percibir la relación entre la propuesta de la Universidad Francisco de Vitoria y la *Educación Liberal*, objetivo del proyecto de Newman, en lo que se refiere al lugar de las asignaturas de Humanidades en los planes de estudio las diferentes carreras. El propio Newman se enfrentó al *problema* de determinar el lugar de la Teología y de las demás ciencias dentro de la Universidad. Entendiendo las ciencias como aproximaciones, como miradas diferentes a la realidad, se comprende que es necesario atender a todas las ciencias, incluyendo, en la propuesta de Newman, la Teología y, en el caso de la Universidad Francisco de Vitoria, las Humanidades. Habría sido sencillo si la cuestión hubiera sido solo la de incluir. Sin

embargo, no todas las aproximaciones al conocimiento de la realidad son iguales; el problema, en realidad, es dilucidar cuál es el papel de la Teología y de las Humanidades, en el caso de la Universidad Francisco de Vitoria, dentro de un proyecto de formación integral, que intenta superar el objetivo de la sola adquisición de conocimientos.

La respuesta a esta cuestión se encuentra en el objetivo de la Educación Liberal propuesta por Newman: el desarrollo del *hábito filosófico*. Este logro debe conferir a la persona una serie de competencias y habilidades que le permitirán aproximarse al conocimiento de la realidad y a relacionarse con ella y con los demás de forma madura. Capacidad de análisis y síntesis, pensamiento crítico, empatía y capacidad de comunicación, apertura a lo novedoso, capacidad para aprender, sentido ético y confiabilidad son algunos de los rasgos de la persona que ha sido capaz de desarrollar este *hábito filosófico* y así lo hemos recogido en el trabajo, refiriendo un texto original de Newman y mostrando la relación de estas competencias con las virtudes fundamentales de prudencia, justicia, fortaleza y templanza. El papel de las Humanidades en esta formación integral es, pues, contribuir al desarrollo de estas competencias, no la mera adquisición de conocimientos relacionados con las mismas.

No es, por tanto, la propuesta formativa de la Universidad Francisco de Vitoria una realidad aislada, surgida de la nada y sin referencias a trabajos anteriores. Al contrario, bebe de una tradición formativa arraigada en una filosofía realista que reconoce en la persona su capacidad para conocer la realidad que le

rodea, valiéndose de su inteligencia y su voluntad, aunque esta realidad sea, por su amplitud, inabarcable para la capacidad de una sola persona.

La formación integral del universitario *Francisco de Vitoria* intenta abarcar todas las dimensiones del joven, todas las realidades en las que va a vivir; también, lógicamente, la dimensión profesional, ineludible para cualquier universidad. Tuvimos claro en el planteamiento del trabajo que el impacto de esta formación debía estudiarse en el ámbito profesional. Los documentos fundacionales señalaban en repetidas ocasiones que el propósito de la nueva institución era la formación de los profesionales, hombres y mujeres, que ayudasen a promover una sociedad de la justicia y el amor.

Este planteamiento añadió un matiz de dificultad a la hora de abordar el estudio. Si las valoraciones debían reflejar aspectos del desempeño profesional, este, debía reflejarse en competencias profesionales y los comportamientos relacionados con estas en el entorno laboral.

La recogida de la información para los análisis se realizó a partir de una serie de cuestionarios; dos, en concreto.

Para la elaboración del instrumento fundamental, cuyo objetivo era la valoración del nivel de logro de las competencias del Plan de Humanidades por los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria, se siguió un proceso largo y complejo que comenzó con la identificación de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, partiendo del análisis de los documentos fundacionales de la Universidad Francisco de Vitoria a los que nos hemos referido al comienzo de este capítulo. Apuntamos aquí tal y como

se ha recogido en el cuerpo del trabajo, la dificultad presente en este proceso. En él se debían identificar competencias formativas donde sólo se expresaban intenciones educativas, difusas y poco definidas en muchas ocasiones, equívocas y contradictorias en no pocas. Pese a la dificultad se logró extraer de estos documentos una serie de términos que *encerraban* dentro de sí, o al menos así nos lo parecía en aquel momento y pudimos confirmar posteriormente, el germen de competencias o, al menos, comportamientos esperados en los titulados de la Universidad Francisco de Vitoria.

En una segunda fase se procuró identificar competencias en los objetivos recogidos en los programas redactados desde el comienzo de la actividad de la Universidad Francisco de Vitoria para las asignaturas del Plan de Humanidades. No fue tarea fácil. La realidad con la que nos encontramos es que en aquellos años las programaciones ponían el énfasis en los contenidos y, en menor medida, en los sistemas de evaluación; no tanto en las competencias. Algunos de los programas analizados carecían de una relación de objetivos y, en muchos casos, estos no se formulaban en términos de logros de los alumnos. Pese a la dificultad, se consiguió identificar los objetivos fundamentales de estas asignaturas.

La tercera fase se centró en el análisis de las competencias genéricas de las asignaturas del Plan de los grados de la Universidad Francisco de Vitoria. La nueva configuración de los planes de estudio exigía la programación por competencias. En el análisis nos encontramos con la formulación de las mismas pero no con su definición. Ello exigió proceder a una definición de las competencias apoyándonos en bibliografía centrada en la temática, tanto del ámbito académico como del de los

Recursos Humanos. Al mismo tiempo, se intentó encontrar la relación entre estas competencias y los objetivos y propósitos definidos en las versiones anteriores del Plan.

Las competencias identificadas se agruparon en tres bloques: competencias cognitivas, competencias expresivas y competencias afectivas, en función de los aspectos que predominaban en el despliegue en la práctica de cada una de ellas. Definidas las competencias se procedió a la formulación de indicadores – comportamientos observables y medibles relacionados con las competencias – e ítems.

Se intentó ser lo más exhaustivo posible en la definición de los comportamientos, agotar los comportamientos posibles en relación con las competencias. El cuestionario en esta fase contaba con 63 elementos.

Elaborado el cuestionario era necesario contrastar su validez – validez de contenido – con las opiniones de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Hasta el momento, todo el trabajo se había elaborado sobre la base del análisis de documentos y bibliografía. Era un trabajo, digamos, teórico. Era necesario, como hemos señalado, conocer la opinión sobre el mismo de las personas más relacionadas con el desarrollo del Plan.

Para ello se presentó el cuestionario a una muestra de 55 personas, responsables de la universidad, de los grados y profesores del Plan. Se les pidió que valorasen cada uno de los ítems del cuestionario en cuatro aspectos que resumimos a continuación.

- *Ajuste*: se preguntaba si los conceptos señalados a continuación de la competencia la describían bien. Estos conceptos se extrajeron del análisis de los documentos fundacionales. Con esta valoración pretendíamos conocer hasta qué punto se relacionaban las competencias definidas con los propósitos y objetivos originales del Plan. Los resultados obtenidos debían conducirnos a sostener o negar la hipótesis de que el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria es el mismo desde el inicio de la actividad.
- *Relevancia teórica*: En qué grado *debería* tenerse en cuenta el comportamiento en cuestión, en el trabajo docente de las distintas asignaturas, teniendo en cuenta su importancia en la percepción diferencial de la formación de los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los empleadores. Se pretendía conocer la importancia teórica, es decir la presencia del comportamiento en las programaciones de las asignaturas.
- *Relevancia práctica*: En qué grado se tienen en cuenta estos comportamientos en la práctica docente. Intentábamos obtener un indicador de la importancia real que los profesores y responsables del Plan daban a este comportamiento. Con qué énfasis se trabajan.
- *Grado de consecución*: Grado en que los alumnos adquieren el comportamiento y, por tanto, la competencia a evaluar, como resultado del seguimiento del Plan de Formación Humanística de la Universidad

Francisco de Vitoria. Los resultados de esta valoración podrían ayudar a elaborar un perfil esperado de formación en Humanidades.

A partir de las 36 respuestas al cuestionario se realizó una selección de los ítems que, obtenían una valoración media más alta en Relevancia Práctica. La justificación de la selección de esta dimensión es, en nuestra opinión, sencilla: queríamos medir lo que realmente se había trabajado en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, más allá de lo que indicasen los objetivos fijados en las asignaturas.

El contenido del cuestionario se sometió a validación de expertos. En este proceso se seleccionó a 12 expertos del área de Recursos Humanos y 12 expertos en Evaluación.

Se envió el cuestionario y se pidió que valorasen cada uno de los ítems en tres aspectos: ajuste del comportamiento descrito con la competencia a evaluar, claridad en la definición del comportamiento, relevancia del comportamiento en la evaluación de la competencia. Junto con ello, se solicitó que cumplimentasen una serie de preguntas abiertas sobre el cuestionario. Consideramos relevante destacar aquí el alto grado de acuerdo de los participantes en la valoración alta de los elementos en los tres aspectos. Este resultado nos mostró la adecuación del cuestionario tanto en aspectos técnicos relacionados con la evaluación como en su capacidad para la detección de conductas relacionadas con competencias profesionales.

Los ajustes realizados a partir de la información recogida dieron como resultado final un cuestionario con 30 preguntas que recogía comportamientos que,

a juicio de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, reflejaban comportamientos relacionados con las 10 competencias identificadas; comportamientos que, a juicio de estos, se habían trabajado consciente e intencionalmente en clase; validado por expertos del área de los recursos humanos como instrumento adecuado para la valoración del desarrollo de competencias profesionales a partir de la identificación de comportamientos asociados, y validado por expertos del campo de la evaluación como instrumento técnicamente adecuado para tal fin.

En las entrevistas personales realizadas a responsables, profesores, exalumnos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y a empleadores de estos antiguos alumnos, se han podido recabar valoraciones positivas respecto al rigor y validez de este proceso.

Más arriba hacíamos referencia a la utilización de dos cuestionarios para la recogida de información para el estudio. El segundo de estos es un cuestionario diseñado para el contacto con los empleadores, jefes o compañeros de los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. El objetivo principal del cuestionario era establecer contacto con este colectivo; además, se utilizó para recoger información que podría ser relevante para la interpretación de los resultados, relacionada con el tipo y antigüedad de la relación laboral, o el sector productivo de la empresa en la que trabajan exalumno y evaluador.

El contacto con los exalumnos se realizó en su práctica totalidad, a través de la plataforma LinkedIn. Ello permitió poder acceder a un número alto de exalumnos, de perfiles variados, en un espacio de tiempo corto. Se contactó con

963 exalumnos a quienes se envió el cuestionario al que nos referíamos más arriba. Se recogieron 159 respuestas que suponen el 16,5% de las solicitudes enviadas. El proceso dio como resultado final la obtención de 90 cuestionarios cumplimentados por empleadores (jefes) o compañeros de antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria. Ello supone un 56,6% de los cuestionarios enviados y un 9,3% de las invitaciones a participar.

Asumimos que la muestra podría haber sido más grande; ello es evidente. Sin embargo tiene un valor importante que ya hemos referido en el capítulo correspondiente: se trata de una muestra, en nuestra opinión, libre de sesgos dado el carácter voluntario de la respuesta tanto a la invitación a participar como al cuestionario. Creemos interesante añadir a lo señalado que las respuestas vienen de estudiantes de la práctica totalidad de las promociones y de las titulaciones de la Universidad Francisco de Vitoria.

Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios se sometieron a un análisis estadístico. El propósito era responder a las preguntas de investigación que se plantean de forma abreviada a continuación y que se relacionan con los objetivos del estudio.

La primera cuestión que se planteó era si, a juicio de los evaluadores, los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria habían alcanzado las competencias perseguidas en el Plan de Humanidades. El análisis de las respuestas de los evaluadores mostró puntuaciones altas en la valoración de la presencia de los comportamientos señalados en los distintos ítems del cuestionario.

Como se ha señalado en el trabajo, esta valoración se realizó utilizando una escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta, valores entre 1 y 6. Los resultados del estudio muestran que, la media de las valoraciones de los 90 empleadores es superior a 5 sobre 6 salvo en uno de los elementos (ítem 4, media 4,81 sobre 6). Como dato complementario que refuerza esta valoración positiva, se incluyó un análisis de la dispersión de las valoraciones para el que se utilizó el coeficiente de variación. En la mayoría de los ítems este valor fue inferior al 20% lo que indica alta homogeneidad en las respuestas.

Es difícil extraer más información de los datos obtenidos que, en nuestra opinión, confirman con rotundidad la hipótesis planteada.

Más información aporta el siguiente análisis abordado en el estudio. Este no es otro que la comparación de las valoraciones de los evaluadores de las empresas con las emitidas por los profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria en el cuestionario utilizado para la definición del cuestionario final.

Como se ha señalado más arriba, una de las dimensiones que se evaluó en este cuestionario fue su valoración acerca del grado de consecución de dicho comportamiento por parte de los alumnos; los profesores y responsables del Plan debían, en este punto, juzgar si las competencias se habían conseguido o no y en qué grado. Este análisis se planteó en forma de contraste de hipótesis. Para su realización se utilizó la prueba *t* de *Student* con el fin de comparar las valoraciones medias de ambos colectivos en cada uno de los elementos del cuestionario.

Un análisis meramente descriptivo de los datos mostró que, en todos los elementos, las valoraciones de los evaluadores de las empresas eran más altas que las de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria; las valoraciones de este colectivo son inferiores a 4 en todos los ítems salvo en 1; el contraste estadístico posterior mostró que estas diferencias eran significativas, es decir, que no se debían a la presencia de un error.

Humildad, desconfianza en su trabajo o valoraciones intencionadamente bajas buscando no ser juzgados duramente, pueden ser algunas de las razones de estas valoraciones tan bajas. El análisis cualitativo realizado a partir de entrevistas a exalumnos, profesores y responsables del Plan refleja sorpresa moderada con los resultados del análisis. Para ellos, la causa fundamental de estas diferencias puede estar en la distorsión que produce en la percepción de las capacidades del alumno, el trato diario con ellos, no fácil en muchas ocasiones; ello estaría generando, en opinión de profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, una marcada desconfianza en el impacto de la formación ofrecida a los alumnos.

Este análisis, además de aportar la información señalada nos sirvió para la elaboración de un perfil formativo que denominamos esperado, el cual nos sirvió para hacer una comparación con el elaborado a partir de las respuestas de los evaluadores de las empresas. Los resultados de esta comparación se discutirán más adelante en este mismo capítulo.

Los sucesivos análisis se abordaron con la intención de dar mayor consistencia a los resultados obtenidos en los apartados anteriores.

Reconocemos las limitaciones de un estudio como el emprendido; estudio no experimental con una metodología ex - post- facto; en el que se han realizado mediciones sobre hechos ocurridos en el pasado que, se pretende probar, son resultado de la influencia de determinadas variables. No ha sido posible, por tanto, controlar variables ni manipular los valores de las variables independientes. Conscientes de ello, se consideró importante intentar aislar, en la medida de lo posible, los resultados obtenidos de la influencia de otras variables que evidentemente, a nuestro juicio, podrían estar *contaminando* dichos resultados. Y para ello se pidió información en los distintos cuestionarios acerca de estas variables que, se valoró, podrían ejercer esta influencia. Estas variables son el *tipo de relación profesional*, la *antigüedad de esta relación*, la *antigüedad del exalumno en la empresa*, y la *formación complementaria* recibida por el exalumno fuera de la Universidad Francisco de Vitoria. Se pretendía, insistimos, conocer si estas variables podrían haber influido en los evaluadores, por una parte, por haberse establecido una relación de mayor confianza que influyese en las puntuaciones otorgadas; por otra, por haber incidido la experiencia profesional en el desarrollo de las competencias, en cuyo caso, sería difícil establecer en qué medida la variación de las puntuaciones se debe a la formación recibida en la Universidad Francisco de Vitoria y en qué medida a la experiencia profesional o a otra formación recibida fuera de la universidad.

Los análisis realizados nos muestran que, en ninguna de las variables analizadas se encuentran diferencias significativas entre los grupos; es decir, las valoraciones de compañeros, responsables, coordinadores y directores son

estadísticamente iguales; lo mismo sucede en el caso de la antigüedad de la relación laboral o en la empresa y en el caso de la formación complementaria recibida.

Con la cautela exigida por el tipo de diseño que se ha seguido en este trabajo, es posible afirmar que los resultados alcanzados en la valoración de los evaluadores de las empresas no están influidos por las variables señaladas y, por tanto, insistimos en la prudencia, estos se deberían, fundamentalmente, a la formación recibida en la Universidad Francisco de Vitoria y, concretamente en el Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.

Las entrevistas realizadas a responsables, profesores, exalumnos del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria y empleadores de estos antiguos alumnos, sirvieron también para ratificar los resultados obtenidos.

Con lo señalado hasta este punto habríamos cubierto el primer objetivo de investigación que se planteó al comienzo del trabajo: conocer, a juicio de los evaluadores de las empresas, el nivel de adquisición de las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de los exalumnos.

Una parte importante del interés de este trabajo se centraba en la determinación de las características de esta formación en lo que podríamos denominar el *perfil formativo en Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria*. ¿Existe este perfil y puede definirse a partir de las valoraciones de los evaluadores de la empresa? Si es así ¿qué factores lo componen? Más aún, si lo comparásemos con un perfil, llamémosle, *esperado*, ¿coincidirían?

La técnica del Análisis Factorial clásico (exploratorio y con objetivo confirmatorio) nos permitió elaborar este perfil que se define a partir de cinco factores que explicarían más del 60% de la variación del perfil. La estructura factorial de la matriz rotada por el procedimiento Oblimin Directo (rotación oblicua) es clara y simple y nos permite abordar la definición de este perfil, llamémosle, real.

En resumen los componentes de este perfil serían:

1. *Pensamiento Analítico y Pensamiento Sintético*: capacidad para presentar las conclusiones de los análisis realizados y la propuesta de soluciones creativas.
2. *Comunicación Interpersonal y el Sentido y Compromiso Éticos*: apertura empática hacia los demás e interés por sus derechos y necesidades.
3. *Rigor y responsabilidad* en el cumplimiento de las obligaciones, precisión en el trabajo e interés por la mejora continua.
4. *Presencia de valores* y principios morales asumidos y explicitados.
5. *Capacidad de planificación* que se relaciona con la identificación y formulación de objetivos, la definición de procesos y la resolución de problemas.

Son resultados altamente interesantes y *fáciles de aceptar*, en nuestra opinión, por los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la

Universidad Francisco de Vitoria; así lo ratificaron en las entrevistas realizadas. No obstante, tal y como señalábamos en el apartado correspondiente del trabajo, han quedado fuera de este perfil competencias, a nuestro juicio altamente relevantes y bien valoradas por los responsables del Plan en la Universidad Francisco de Vitoria. En concreto nos referimos a las competencias Pensamiento Crítico y Orientación al Logro.

Con el fin de confirmar la validez de este perfil obtenido a partir de la técnica del Análisis Factorial clásico, se sometieron los datos a la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio que no arrojó resultados al no poderse definir el modelo factorial. Esto es debido, muy probablemente al tamaño de la muestra (N=90), claramente insuficiente para el número de variables implicadas en el modelo.

Los resultados del Análisis Factorial clásico realizado sobre las respuestas al cuestionario por parte de los responsables y profesores del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria, recogidas en la dimensión *Grado de consecución* nos presenta una estructura factorial con tres factores que resumimos como sigue:

1. *Responsabilidad*: cumplimiento de las obligaciones respeto a las normas y a las personas; supervisión del trabajo realizado y apertura a los cambios. Se relacionan con las competencias Sentido y Compromiso éticos y Capacidad para la Aplicación de Procedimientos.
2. *Pensamiento analítico y crítico*: capacidad para identificar los componentes de una situación o problema, emisión de juicios y propuesta de soluciones.

3. *Pensamiento práctico*: definición de objetivos y utilización eficaz, rigurosa y responsable de la información.

No se puede afirmar que exista una coincidencia clara entre ambos perfiles. Sí existen, digamos, aproximaciones, ciertas semejanzas en alguno de los factores extraídos en el análisis, pero, en ningún caso, coincidencia clara.

Aunque lo deseable hubiera sido observar mayor proximidad, este resultado era más que esperable. Valoremos que, por una parte, los evaluadores de la empresa estarían puntuando comportamientos observados, resultado – así han sido informados – de una acción formativa cuyo detalle desconocen. Se han limitado, por tanto a evaluar lo que ven. Este perfil, en nuestra opinión, tiene una carga de objetividad muy considerable.

Por otra parte, los responsables y profesores del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria están valorando un logro supuesto, desde el conocimiento que tienen de su trabajo en sus asignaturas concretas y desde el *desconocimiento* del que se realiza en otras. Estas valoraciones pueden estar impregnadas de deseo, de incertidumbre e influidas más por percepciones personales e impresiones que por certezas. Pueden haber valorado a partir de lo que conocen o recuerdan de algunos de sus alumnos, incluso, como señalaron varios de los entrevistados, influidos por el cansancio o la desilusión, pero no tienen datos concretos y ciertos que les permitan emitir una valoración más precisa. No se pueden desechar, en nuestra opinión, los mensajes que se reciben acerca de las bondades de esta formación, ni aspectos personales y laborales que pueden haber incidido en las valoraciones.

Pese a lo señalado, hemos de afirmar con rotundidad que el perfil que hemos denominado *esperado* o *deseado* es una referencia valiosa para ser tomada en cuenta en una posible futura revisión del Plan de Humanidades, no de cara a su cuestionamiento y reformulación – a nuestro juicio, esta sería una decisión injustificada si nos apoyamos en los resultados del estudio – pero sí en una revisión de sus objetivos, contenidos, metodologías y criterios y sistemas de evaluación. Permítasenos un símil que puede aclarar lo indicado: se emprendió un viaje con un objetivo, tal vez no excesivamente definido pero sí claro; se cargó el equipaje que se consideró necesario para este viaje; se ha alcanzado un destino interesante y atractivo, un destino que, sin duda, cualquiera valoraría muy positivamente; sin embargo, no es el destino que se pretendía alcanzar. ¿Qué ha fallado que ha impedido alcanzar este objetivo? Este debe ser, en nuestra opinión, el sentido que debe sostener la reflexión a partir de los resultados que se han presentado en este estudio.

25 años de viaje y un destino hermoso y alentador alcanzado. ¿Hacia dónde hay que variar el rumbo para lograr acercarse más al destino deseado?

CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

En el capítulo anterior se han apuntado algunas de las limitaciones del estudio que, en nuestra opinión, no quitan valor a los resultados alcanzados y a su capacidad explicativa y predictiva. Al contrario, aportan valiosas posibilidades de mejora y prospectiva que señalaremos y desarrollaremos en el presente capítulo.

Se ha optado por agrupar las limitaciones y las propuestas relacionadas con la prospectiva con el fin de hacer un análisis más ordenado y sistemático de las mismas. A continuación se presentan dichas valoraciones.

1. Limitaciones y prospectiva relacionadas con el muestreo y con el tamaño de muestra.

Sería ingenuo, como poco, no reconocer que la muestra podría haber sido más amplia y que ello habría permitido ofrecer resultados más sólidos. También el haber optado por un muestreo incidental, no probabilístico, afecta – puede afectar, más bien – a la posibilidad de generalización de los resultados. Se han hecho anotaciones a esta última cuestión a lo largo del trabajo.

Un acceso a la totalidad de los expedientes académicos y a la situación laboral de los exalumnos; la posibilidad de contar con recursos humanos y materiales, y con más tiempo, habría permitido realizar un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio estratificado en el que a partir de la clasificación de los antiguos alumnos en distintos estratos se hubiese seleccionado por azar a los alumnos participantes. El seguimiento de la respuesta debería ser más exhaustivo y realizado por un equipo de personas especialmente dedicadas a ello. Los estratos de agrupación podrían establecerse en orden a facultades o estudios y promoción de egreso. Esta era

nuestra intención inicial que se descartó por no ser suficientemente grande el tamaño de la muestra.

En esta misma línea, si se logra un compromiso por parte de la institución, sería posible desarrollar un sistema de evaluación de competencias de los planes de Formación Humanística de las distintas universidades pertenecientes a la misma Red que la Universidad Francisco de Vitoria. En todas ellas se desarrollan planes de Formación Humanística semejantes en sus objetivos y contenidos, adaptados como es lógico a la realidad de cada país. Para ello habría que replicar el proceso desarrollado en este trabajo, lo que hace necesario el compromiso de las instituciones.

En relación con lo indicado, puede señalarse una limitación que tiene que ver con el marco institucional en el que se ha desarrollado el estudio. Su especificidad hace muy difícil la universalización de los resultados a otras instituciones no integradas en la red internacional de universidades a las que pertenece la Universidad Francisco de Vitoria.

2. Limitaciones y prospectiva relacionadas con el diseño de investigación

La naturaleza del estudio y los objetivos perseguidos en el mismo han obligado al desarrollo de un estudio dentro de un diseño no experimental ex post facto. Así se ha señalado en diversos apartados del estudio, conscientes de las limitaciones de este tipo de diseños. Es imposible establecer relaciones causales entre las observaciones; en pocas palabras, no podemos asegurar con certeza absoluta que el alto nivel de adquisición de las competencias que muestra el estudio se deba únicamente a la influencia del Plan de Formación Humanística de la

Universidad Francisco de Vitoria. Asumimos esta limitación del estudio, si bien hemos referido en todo momento el carácter exploratorio del mismo: no podemos establecer relaciones causales; tampoco lo pretendíamos.

Respecto a las posibles *causas* – permítasenos el término pese a ser aparentemente contradictorio con lo expuesto en el párrafo anterior – de estos resultados, descartadas en el estudio las relativas a las características de la relación laboral, la antigüedad en la empresa o de la relación laboral y la formación complementaria recibida por el exalumno, podemos encontrar las siguientes:

- El ambiente formativo de la Universidad Francisco de Vitoria: en diversos documentos de la universidad se hacen referencias más o menos explícitas a la importancia de crear un ambiente formativo que favorezca la formación integral de los estudiantes
- Junto con ello, la presencia de un estilo educativo orientado a la formulación y respuesta, a lo que se ha denominado *preguntas de fondo* o *preguntas sobre el sentido*.
- La formación en la Universidad Francisco de Vitoria trasciende el aula. La oferta de actividades formativas es amplia y muchas de ellas pueden estar incidiendo en el desarrollo de estas competencias.
- La relación profesor-alumno que busca ser cercana, dentro del respeto, sirve de acompañamiento al alumno para su crecimiento personal en distintos ámbitos.

Es imposible negar la posibilidad de influencia de estos aspectos. Sin embargo, hay una realidad que, a nuestro juicio, otorga al Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria un papel principal en el desarrollo de estas competencias: el Plan se diseñó, en los orígenes de la Universidad Francisco de Vitoria como una acción formativa intencional, sistemática y continuada que perseguía contribuir al desarrollo de las competencias que se han evaluado en este estudio. No todas las actividades desarrolladas perseguían los mismos objetivos, no todos los alumnos han participado de ellas; no todas han tenido el carácter continuo y sistemático del Plan; no todos los profesores mantienen la misma relación con los alumnos ni estos viven en todos los casos el mismo ambiente y estilo educativos. Asumiendo, por tanto, la imposibilidad de establecer relaciones causales entre las variables, creemos que debe valorarse como posibilidad que, en buena medida, los resultados alcanzados se deban a haber cursado el Plan de Humanidades.

3. Limitaciones y prospectiva relacionadas con la elaboración del cuestionario

Como se ha señalado en el capítulo correspondiente, a la hora de elaborar el cuestionario se optó por seleccionar comportamientos relacionados con todas las competencias, independientemente de cuál fuera la valoración del mismo en el aspecto *Relevancia Práctica*. Esto supuso que quedaran fuera del cuestionario comportamientos con mejor valoración que otros que sí entraron.

Consideramos suficientemente justificada esta decisión. No obstante, en nuestra opinión se abre la posibilidad de realizar un nuevo estudio exploratorio que

nos permita conocer el perfil *esperado* o *deseado* de formación en Humanidades a partir de esta nueva selección de comportamientos. Su comparación con el perfil elaborado por los empleadores exigiría una nueva recogida de información. No obstante, es una cuestión a valorar como prospectiva.

4. Limitaciones y prospectiva relacionadas con la metodología del Análisis Factorial Clásico.

El Análisis Factorial clásico, tal y como se indica en la bibliografía, necesita del Análisis Factorial confirmatorio para poder establecer relaciones con mayor solidez. Ya se ha referido el intento llevado a cabo para realizar este análisis. No ha sido posible, probablemente, por el tamaño insuficiente de la muestra. Sin duda en un futuro será conveniente someter los resultados de este trabajo a dicha técnica, antes de abordar su posible implantación en otras universidades, para lo cual será imprescindible contar con una muestra mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agejas Esteban, J. Á., & Antuñano Alea, S. (2017). ¿Qué idea de universidad? Reflexiones sobre su identidad a partir del desarrollo histórico. *Carthagenesia*, XXXIII (63), 63-90.
- Agejas, J. Á. (2013). *La ruta del encuentro. Una propuesta de Formación Integral en la universidad*. Pozuelo de Alarcón: Universidad Francisco de Vitoria.
- Aldana, A. (2009). Formación Humanística del estudiante universitario. *Studiositas*, 4 (3), 9-20.
- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2005). *Diccionario de comportamientos. Gestion por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2008). *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alvira, R. (2017). El economicismo de los planes universitarios internacionales. *Cuadernos de pensamiento* (20), 73-92.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (Octubre de 2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059.
- Barr, C. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Reprensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, 29-46.
- Bisquerra, Rafael y otros. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (I), 15-31.

- Caro, M. (2010). *Adecuación de la competencia profesional de la persona trabajadora al trabajo que realiza*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Fondo de Formación y Empleo.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Cifuentes, J. E. (2014). El papel de las Humanidades en la educación superior del Siglo XXI. *Quaestiones Disputatae*, 7 (15), 101-112.
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*. BOE.
- De la Llave, J. (2015). ¿Puede la Universidad inspirar otro modelo de sociedad? Christopher Derrick y la Educación Liberal. En R. Fayos, *Razon de la Universidad* (págs. 107-120). Madrid: CEU Ediciones.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63 (1), 47-61.
- Faramiñán, J. M. (2010). Against Bolonia. *Revista de Estudios Jurídicos* (10). Obtenido de rej.ujaen.es
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE*, 22(1).
- Formacion integral. Diseño académico. (1993).
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., & País, C. (2011). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación* (362), 13-41.
- García Ramos, J. M. (1988). Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación estadística no experimental. *Revista de Ciencias de la Educación* (136), 423-450.
- García Ramos, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista complutense de educación*, 81-108.
- García Ramos, J. M. (1998). Apuntes de clase. *Facultad de Educación*.
- García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos Pedagógicos de la Evaluación*. Madrid: Síntesis.
- García Ramos, J. M. (2017). Razón de la Universidad: identidad, misión y desafíos. *Cuadernos de Pensamiento* (20), 11-27.

- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, "Bolonia" y otros demonios. *La Cuestión Universitaria* (5), 3-8. Recuperado el 10 de Agosto de 2018, de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3332>
- González, J., & Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guardini, R. (2000). *Tres escritos sobre la Universidad*. Barañáin: EUNSA.
- Gutiérrez, C. (2013). John Henry Newman y la idea de la Universidad. *Estudios*, XI (106), 169-179.
- Humboldt, W. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos. Anales del seminario de metafísica*, 38, 283-291.
- Hyland, T. (1995). Behaviorism and the meaning of competence. En P. y. Hodgkinson, *The Challenge of Competence* (pág. 55). Londres: Cassell.
- Iglesias, M., & Molina, S. (2013). Evolucion de la competencia "gestión de la información" en el alumnado de Magisterio. *Aula Abierta*, 41 (3), 45-60.
- Infante, J. (2010). La reforma de los planes de estudio universitarios de la España Democrática (1977-2000). *Revista de Educación* (351), 259-282.
- Jaspers, K. (2013). *La idea de Universidad* (2ª ed.). (S. Sánchez Migallón, Ed., & S. Marín García, Trad.) Barañáin: EUNSA.
- Jericó, P. (2011). *La nueva gestión del talento: construyendo compromiso*. Madrid: Pearson Educación.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento Técnicas y Metodología*. México: McGraw-Hill.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- Ley 14/1970. (6 de Agosto de 1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín General del Estado*. Madrid: BOE.
- Ley 7/2001. (27 de Julio de 2001). Ley 7/2001 de 3 de julio, de Reconocimiento de la Universidad Privada "Francisco de Vitoria". *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Ley Orgánica 11/1983. (1 de Septiembre de 1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Ley Orgánica 4/2007. (13 de Abril de 2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Ley Orgánica 6/2001. (24 de Diciembre de 2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Llano, A. (2017). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Barcelona: Penguin Random House.
- Magna charta universitatum. (1998).
- Maritain, J. (1993). *La educación en este momento crucial*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación educativa* (9), 72-78.
- Martín, E., & Moreno, A. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, M., & Cáceres, J. (2015). La idea de Universidad del cardenal John Henry Newman. *Caurensia*, X, 335-358.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación. Madrid. 131. Madrid: Pearson Educación.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

- Moreno, R., Chacón, S., & Pérez-Gil, J. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. 12 (Su2), 442-446. *Psicothema*, 442-446.
- Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- Oakeley, F., & Oxon, M. (2005). *Historical Notes on The Tarctarian Movement (1833-1845)*. London: Longman, Roberts & Green.
- OCDE. (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Obtenido de www.OECD.Org/edu/statistics/deseco.
- OCDE. (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2008). *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: OCDE-Santillana.
- Osorio, S. (2015). Formación Integral en el ámbito universitario: acerca de la "enseñanza" de las Humanidades en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9 (1), 28-39.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 58-66.
- Porter, M. (2008). Las cinco fuerzas competitivas que le dan forma a la estrategia. *Harvard Business Review*, 86 (1), 1-15.
- Poupard, P. (2009). La identidad de la Universidad Católica. *Universidad Católica: nostalgia, mimetismo o nuevo humanismo* (págs. 15-32). Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Prieto, G., & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 67-74.
- Propuesta para la organización del Departamento de Formación Integral del Centro Universitario Francisco de Vitoria. (1993).
- Pulido, J. I. (2008). Competencias genéricas ¿Qué son? En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (págs. 35-42). Zaragoza: ICE Univeridad de Zaragoza.
- Rajnessh, S. (1991). *TAO. Los tres tesoros*. Buenos Aires: Mutar.

- Real Decreto 1393/2007. (30 de octubre de 2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Real Decreto 1497/ 1987. (14 de Diciembre de 1987). Real Decreto 1497/ 1987, de 27 de noviembre por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*. BOE.
- Real Decreto 1730/1994. (24 de Septiembre de 1994). Real Decreto 1730/1994, de 29 de julio, por el que se crean centros y se autorizan enseñanzas en las universidades de Alcalá de Henares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, León. Autónoma, Carlos III y Complutense de Madr. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Real Decreto 614/1997. (6 de Mayo de 1997). Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Real Decreto 779/1998. (1 de Mayo de 1998). Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: BOE.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*(13), 79-105.
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. (1975). *The volunteer subject*. Nueva York: Wiley.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Cámara, I. (2017). La enseñanza de las Humanidades en la Universidad del siglo XXI. *Cuadernos de Pensamiento* (20), 93-119.
- Segundo borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria. (1994).
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence At Work: A Model for Superior Performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.

- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI, 19 (1)*, 17-38. doi:10.5944/educXXI.12175
- Tejedor, F. J. (1979). El término de error experimental en los modelos estadísticos de análisis de varianza. Condiciones subyacentes en el ANVA referidas a la variable aleatoria. *Revista Española de Pedagogía*(145), 97-111.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Trujillo, M. F., & Gutiérrez, S. (2016). Aportes para la formación integral universitaria: un acercamiento desde la enseñanza de las ciencias sociales y las Humanidades. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 7 (1)*, 85-120.
- Universidad Francisco de Vitoria. (2016). *Nuestra Misión hoy*. Pozuelo de Alarcón: UFV.
- Valle, J. (2009). La armonización de la educación superior europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*(10).
- Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación (Extr.)*, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral : manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- VVAA. (1993). *Borrador del Ideario del Centro Universitario Francisco de Vitoria*.
- VVAA. (1993). *Borrador del Plan de Formación Humanística del Centro Universitario Francisco de Vitoria*.

ÍNDICES DE TABLAS Y GRÁFICOS.

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Relación de títulos y disposiciones legales que los regulan	108
Tabla 2: Asignaturas del Plan de Formación Humanística del Centro Universitario Francisco de Vitoria.....	115
Tabla 3: Relación de materias básicas por Rama de Conocimiento.	126
Tabla 4: Materias y competencias del PFHUFV	128
Tabla 5: Listado de competencias clave según el proyecto DeSeCo	146
Tabla 6: Relación de competencias genéricas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria	186
Tabla 7: Listado de términos relacionados con competencias	200
Tabla 8: Asignación de subdimensiones a las competencias profesionales	202
Tabla 9: Características de los participantes en el diseño del cuestionario inicial	209
Tabla 10: Escala de valoración de puntuaciones	210
Tabla 11: Media de las valoraciones en Ajuste por competencias ...	211
Tabla 12: Valoraciones de los ítems del cuestionario	214
Tabla 13: Análisis de correlación entre los aspectos	218
Tabla 14: Objetivos del estudio	228
Tabla 15: Objetivos, problemas de investigación e hipótesis. Objetivo 1.....	229
Tabla 16: Objetivos y problemas de investigación. Objetivos 2, 3 y 4	230
Tabla 17: Comportamientos a evaluar en los exalumnos. Competencias cognitivas	237

Tabla 18: Comportamientos a valorar en los exalumnos. Competencias expresivas y afectivas	238
Tabla 19: Variables estudiadas en la investigación.....	242
Tabla 20: Datos y variables del cuestionario para contacto con empleadores	254
Tabla 21: Códigos por facultad	256
Tabla 22: Datos de respuesta al cuestionario	257
Tabla 23: Distribución de la muestra por facultades (grupo principal de estudio)	264
Tabla 24: Distribución de la muestra por sexos	266
Tabla 25: Distribución de la muestra por edad.....	267
Tabla 26: Distribución de la muestra por antigüedad en la empresa	268
Tabla 27: Distribución de la muestra por antigüedad en el puesto de trabajo	269
Tabla 28: Distribución de la muestra por antigüedad de la relación laboral	270
Tabla 29: Distribución de la muestra por relación jerárquica	271
Tabla 30: Efectos del incumplimiento de las condiciones subyacentes en el Análisis de Varianza	273
Tabla 31: Análisis de fiabilidad cuestionario completo. Test Alfa de Cronbach.....	275
Tabla 32: Análisis de fiabilidad cuestionario completo. Procedimiento de Dos mitades.....	275
Tabla 33: Análisis de fiabilidad competencias cognitivas. Test Alfa de Cronbach.....	275
Tabla 34: Análisis de fiabilidad competencias cognitivas. Procedimiento de Dos Mitades.....	276
Tabla 35: Análisis de fiabilidad competencias expresivas. Test Alfa de Cronbach.....	276

Tabla 36: Análisis de fiabilidad competencias expresivas. Procedimiento de Dos Mitades	277
Tabla 37: Análisis de fiabilidad competencias afectivas. Test Alfa de Cronbach.....	277
Tabla 38: Análisis de fiabilidad competencias afectivas. Procedimiento de Dos Mitades	278
Tabla 39: Análisis de fiabilidad Pensamiento Analítico. Test Alfa de Cronbach.....	278
Tabla 40: Análisis de fiabilidad Pensamiento Analítico. Procedimiento de Dos Mitades	279
Tabla 41: Análisis de fiabilidad Pensamiento Sintético y Teórico. Test Alfa de Cronbach	279
Tabla 42: Análisis de Fiabilidad Pensamiento Sintético y Teórico. Procedimiento de Dos Mitades	280
Tabla 43: Análisis de fiabilidad Pensamiento Reflexivo y Crítico. Test Alfa de Cronbach	280
Tabla 44: Análisis de fiabilidad Pensamiento Reflexivo y Crítico. Procedimiento de Dos Mitades	281
Tabla 45: Análisis de fiabilidad Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas. Test Alfa de Cronbach	281
Tabla 46: Análisis de fiabilidad Pensamiento Práctico y Resolución de Problemas. Procedimiento de Dos Mitades	282
Tabla 47: Análisis de fiabilidad Gestión de la Información. Test Alfa de Cronbach.....	282
Tabla 48: Análisis de fiabilidad Gestión de la Información. Procedimiento de Dos Mitades	283
Tabla 49: Análisis de fiabilidad Aprender a Aprender. Test Alfa de Cronbach.....	283
Tabla 50: Análisis de fiabilidad Aprender a Aprender. Procedimiento de Dos Mitades	284

Tabla 51: Análisis de fiabilidad Comunicación Interpersonal. Test Alfa de Cronbach.....	284
Tabla 52: Análisis de fiabilidad Comunicación Interpersonal. Procedimiento de Dos Mitades.....	285
Tabla 53: Análisis de fiabilidad Aplicación de Procedimientos. Test Alfa de Cronbach.....	285
Tabla 54: Análisis de fiabilidad Comunicación Interpersonal. Procedimiento de Dos Mitades.....	286
Tabla 55: Análisis de fiabilidad Sentido y Compromiso Ético. Test Alfa de Cronbach.....	286
Tabla 56: Análisis de fiabilidad Sentido y Compromiso Ético. Procedimiento de Dos Mitades.....	287
Tabla 57: Análisis de fiabilidad Orientación al Logro. Test Alfa de Cronbach.....	287
Tabla 58: Análisis de fiabilidad Orientación al Logro. Procedimiento de Dos Mitades.....	288
Tabla 59: Tabla resumen de resultados del análisis de fiabilidad	289
Tabla 60: Medias de las valoraciones del cuestionario por expertos	295
Tabla 61: Estadísticos descriptivos	296
Tabla 62: Pruebas de normalidad. Test de Shapiro-Wilk.....	297
Tabla 63: Prueba de homogeneidad de varianzas. Test de Levene ..	298
Tabla 64: Prueba de independencia. Test de Rachas.....	298
Tabla 65: Contraste de diferencias entre grupos de evaluadores. Ajuste, Claridad y Relevancia. Prueba t de Student	299
Tabla 66: Contraste de diferencias entre grupos de evaluadores. Ajuste, Claridad y Relevancia. Prueba U de Mann-Whitney	300
Tabla 67: Cuestionario de evaluación del logro de competencias por empleadores	302

Tabla 68: Correlaciones entre el Ítem Criterio General y el resto de ítems del cuestionario	307
Tabla 69: Correlaciones ítem criterio con núcleo de competencias cognitivas	309
Tabla 70: Correlación ítem criterio con núcleo de competencias expresivas.....	310
Tabla 71: Correlación ítem criterio con núcleo de competencias afectivas	310
Tabla 72: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Datos generales	318
Tabla 73: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por grupo de clase	320
Tabla 74: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por profesor	321
Tabla 75: Comparación de las evaluaciones del profesorado del Plan	323
Tabla 76: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por titulación agrupadas	325
Tabla 77: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones medias por titulación.....	327
Tabla 78: Contraste de diferencias entre las valoraciones de la satisfacción de los alumnos hacia las materias humanísticas y no humanísticas de los planes de estudios de la Universidad Francisco de Vitoria. Prueba t de Student para grupos independientes	329
Tabla 79: Estadísticos descriptivos de las evaluaciones del profesorado	330

Tabla 80: Principales estadísticos descriptivos calculados sobre las valoraciones de los empleadores	332
Tabla 81: Comparación de las valoraciones de responsables del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y de los empleadores de los exalumnos sobre el grado de adquisición de las competencias	337
Tabla 82: Comparación de las valoraciones de responsables del Plan de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria y de los empleadores de los exalumnos sobre el grado de adquisición de las competencias. Prueba U de Mann-Whitney	339
Tabla 83: Comparación de las valoraciones de los empleadores a los exalumnos de la Universidad Francisco de Vitoria y a sus compañeros sobre el grado de adquisición de las competencias. Prueba t de Student	343
Tabla 84: Categorías de la variable Formación Complementaria	347
Tabla 85: Categorías agrupadas de la variable Formación Complementaria.....	348
Tabla 86: Contraste de diferencias en función de la formación complementaria. Prueba t de Student	349
Tabla 87: Categorías de la variable Relación Jerárquica	352
Tabla 88: Categorías agrupadas de la variable Relación Jerárquica	352
Tabla 89 Contraste de diferencias en función de la relación jerárquica. Prueba t de Student.....	353
Tabla 90: Categorías de la variable Antigüedad de la Relación Laboral	357
Tabla 91: Categorías agrupadas de la variable Antigüedad de la Relación Laboral.....	357
Tabla 92: Contraste de diferencias en función de la antigüedad de la relación laboral. Prueba t de Student.....	358
Tabla 93: Matriz de componentes principales (7 factores significativos)	362

Tabla 94: Análisis factorial. Análisis de Componentes Principales y Rotación Ortogonal (Varimax)	364
Tabla 95: Análisis Factorial. Análisis de Componentes Principales y Rotación Oblimín Directo.....	366
Tabla 96 Análisis Factorial. Análisis de Componentes Principales y Rotación Oblimín Directo. Matriz de correlaciones de componentes	367
Tabla 97 Análisis Factorial. Análisis de componentes principales. Cinco factores significativos ($\lambda > 1.34$).....	369
Tabla 98: Análisis Factorial (cinco factores) Componentes principales	371
Tabla 99 : Análisis Factorial (cinco factores). Rotación ortogonal (Varimax).....	372
Tabla 100: Análisis Factorial (cinco factores). Rotación oblicua (Oblimin Directo)	374
Tabla 101: Análisis Factorial (cinco factores). Matriz de correlación de componentes	375
Tabla 102: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de Componentes Principales.....	379
Tabla 103: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de componentes rotados. Rotación ortogonal (Varimax)	381
Tabla 104: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de componentes rotados. Rotación oblicua (Oblimin directo)	383
Tabla 105: Análisis Factorial profesores y responsables del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Matriz de correlaciones de componentes	384
Tabla 106: Tabla de comparación de estructuras factoriales.....	386
Tabla 107: Relación de variables objeto de análisis complementario	394

Tabla 108: Sexo de los exalumnos	397
Tabla 109: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluado. Prueba t de Student.....	398
Tabla 110: Edad de los exalumnos	400
Tabla 111: Contraste de diferencias en función de la edad del evaluado. ANOVA simple.	401
Tabla 112: ANOVA simple contrastes post-hoc. Contraste de Games- Howel.....	402
Tabla 113 Grado académico de los exalumnos	404
Tabla 114: ANOVA simple. Diferencias en función del grado académico del evaluado.....	405
Tabla 115: Contraste de diferencias en función del grado académico del evaluado. ANOVA simple. Contrastes post-hoc. Prueba de Games- Howel.....	407
Tabla 116: Tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico	408
Tabla 117: Distribución de los exalumnos por tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico	409
Tabla 118: Contraste de diferencias en función del tiempo transcurrido desde la obtención del grado académico. Prueba t de Student.....	409
Tabla 119: Sexo de los evaluadores	411
Tabla 120: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluador. Prueba t de Student.....	412
Tabla 121: Contraste de diferencias en función del sexo del evaluador. Prueba U de Mann-Whitney.....	413
Tabla 122: Contraste de diferencias entre grupos en función del sexo del evaluador. Detalle de las diferencias	415
Tabla 123: Edad de los evaluadores	417
Tabla 124: Edad de los evaluadores. Reagrupación de categorías...	418

Tabla 125: Contraste de diferencias en función de la edad de los evaluadores. ANOVA simple.	419
Tabla 126: Antigüedad en la empresa de los empleadores.....	421
Tabla 127: Antigüedad en la empresa de los empleadores. Categorías agrupadas	422
Tabla 128: Contraste de diferencias en función de la antigüedad en la empresa del evaluador. Prueba t de Student.	422
Tabla 129: Contraste de diferencias entre grupos en función de la antigüedad del evaluador en la empresa. Detalle de las diferencias.	424
Tabla 130: Antigüedad en el puesto de trabajo de los evaluadores..	426
Tabla 131: Antigüedad en el puesto de trabajo de los evaluadores. Categorías agrupadas	427
Tabla 132: Contraste de diferencias en función de la antigüedad en el puesto de trabajo del evaluador. Prueba t de Student.	427
Tabla 133: Contraste de diferencias entre grupos en función de la antigüedad en el puesto de trabajo del evaluador. Detalle de las diferencias.....	430
Tabla 134: Perfiles de los entrevistados	433
Tabla 135: Expectativas de los entrevistados sobre las valoraciones medias de los evaluadores sobre el nivel de desarrollo de las competencias.....	453

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 1 Clasificación de los diseños de investigación	248
Gráfico 2: Datos de respuesta al cuestionario.....	258
Gráfico 3: Distribución de la muestra por facultades	265
Gráfico 4: Distribución de la muestra por sexos	266
Gráfico 5: Distribución de la muestra por edad.....	267
Gráfico 6: Distribución de la muestra por antigüedad en la empresa	268
Gráfico 7: Distribución de la muestra por antigüedad en el puesto de trabajo	269
Gráfico 8: Distribución de la muestra por antigüedad de la relación laboral	270
Gráfico 9: Distribución de la muestra por relación jerárquica	272
Gráfico 10: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por grupo de clase	320
Gráfico 11: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por profesor	322
Gráfico 12: Comparación de las evaluaciones del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria	324
Gráfico 13: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por titulación agrupadas	326
Gráfico 14: Evaluación docente del profesorado del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria. Valoraciones por titulación	328
Gráfico 15: Modelo factorial 1	388
Gráfico 16: Modelo factorial 2	390

ABREVIATURAS.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

LRU: Ley de Reforma Universitaria

LOU: Ley Orgánica de Universidades

CBET: *Competency Based Education and Training*

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PISA: *Programme for International Student Assessment*

DeSeCo: *Definition and Selection of Competencies*

ANEXOS.

Anexo 1. Tabla de dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems: cuestionario inicial.

NÚCLEO I: COMPETENCIAS COGNITIVAS		
DIMENSIÓN: Pensamiento Analítico		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Análisis	Identifica correctamente la totalidad de elementos contenidos en una situación tanto de índole profesional como moral	Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad o problema, componentes, causas, efectos, síntomas, antecedentes y los define con claridad
Búsqueda de la verdad	Muestra una actitud positiva y abierta al conocimiento	Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas complejos con actitud positiva
Creatividad	A partir del análisis, establece procesos complejos que le permiten abordar la situación y alcanzar los objetivos fijados	A partir del análisis, elabora procesos complejos y planes de acción que le permiten abordar el problema y lograr los objetivos fijados
Profundidad	Ordena los elementos de una situación identificando las relaciones de jerarquía y causa-efecto existentes entre ellos	Define las relaciones existentes entre los elementos del problema y los prioriza de acuerdo a esta definición.
Rigor	Expone las conclusiones de su análisis utilizando las herramientas adecuadas y apoyándose en los datos y sus relaciones	Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema
DIMENSIÓN: Pensamiento sintético y teórico		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Coherencia	Toma conciencia de sus propios modelos mentales	Procura no dejarse llevar por sus modelos de pensamiento
Creatividad	Soluciona problemas y situaciones poco definidos que requieren un alto grado de creatividad	Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos utilizando ejemplos comparativos
Profundidad	Diferencia entre datos aislados y generalizaciones inferidas a partir de estos datos	Procura no tomar datos y sucesos aislados como generales Procura no tomar opiniones personales como compartidas
Síntesis	Integra elementos de distintas áreas en el análisis de la realidad y las relaciones existentes entre ellos que permiten un funcionamiento sistémico	Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos transmitiendo una visión sistémica de la misma.

DIMENSIÓN: Pensamiento Reflexivo y crítico		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Análisis	Identifica las ideas y conceptos principales de una reflexión, propia o ajena	Realiza preguntas acerca de la situación o problema en cuestión para obtener la información necesaria para sus juicios y asegurar la validez y fiabilidad de la misma
Profundidad	Diferencia hechos de opiniones, interpretaciones, valoraciones, etc. en los argumentos que se le presentan	Analiza con precisión y acierto juicios o decisiones basadas en opiniones o valoraciones personales
	Identifica concepciones previas en razonamientos propios y ajenos (mentalidades, estereotipos, prejuicios, aspectos que se dan por hechos...)	Expone de forma clara el resultado de su reflexión redefiniendo el problema o situación, aislándolo de prejuicios, creencias, mentalidades, etc. propias y de otros
Reflexión	Muestra una actitud crítica ante la realidad y formula juicios y valoraciones sobre la misma	Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad
	Selecciona las estrategias de pensamiento más adecuadas a la situación o problema	Despliega recursos de pensamiento diferentes (análisis, síntesis, analogías, etc.) en función de las características de la situación o problema, al contexto y al objetivo a conseguir
Responsabilidad	Actúa con coherencia y responsabilidad	Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo al conocimiento de la realidad
DIMENSIÓN: Pensamiento Práctico, resolución de problemas y toma de decisiones		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Análisis	Identifica, establece o acuerda objetivos concretos a lograr en las tareas que se le encomiendan	Define claramente los objetivos concretos a alcanzar y los pasos para lograrlo a partir de la información recopilada
Búsqueda	Utiliza correctamente la información disponible e identifica la información necesaria para el logro de los objetivos	Jerarquiza los objetivos y las relaciones existentes entre ellos
Creatividad	Propone soluciones	Identifica la información relevante disponible y las lagunas en esta información
		Plantea suficientes alternativas de solución al problema de acuerdo a la información recogida y selecciona la mejor de acuerdo al objetivo y condiciones fijadas
Responsabilidad	Asigna a cada tarea el tiempo necesario	Cumple con los plazos de ejecución

DIMENSIÓN: Aprender a aprender		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Autoconocimiento	Conoce sus capacidades y limitaciones Soluciona el problema Evalúa el resultado	Se muestra confiado en sus posibilidades de acción Planifica el modo en que va a abordar el problema Evalúa el resultado y el proceso seguido en el abordaje del problema
Búsqueda de la verdad	Muestra una actitud abierta y positiva hacia el cambio	Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad
DIMENSIÓN: Gestión de la información		
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Búsqueda de la verdad	Percibe la necesidad de información Accede a la información de forma eficaz y eficiente	Muestra curiosidad sobre los temas más relacionados con su trabajo Identifica fuentes de información valiosas poco conocidas Recopila información y datos sobre los trabajos que tiene encomendados
Ética	Utiliza la información de forma eficaz y ética	Utiliza la información recogida de forma eficaz Cita la autoría de la información que utiliza Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren

NÚCLEO II: COMPETENCIAS EXPRESIVAS

DIMENSIÓN: Comunicación interpersonal	
SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Liderazgo	Influye en los demás para cambiar sus ideas o acciones
Orientación a la Persona	Domina la escucha activa
	Expone sus pensamientos y sentimientos de forma efectiva
Sinceridad	Se comunica con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración
Sensibilidad	Es respetuoso con sus interlocutores y cuida el fondo y la forma de su discurso

ITEMS	
Maneja los recursos expresivos con habilidad logrando impactar en sus interlocutores en el sentido que pretende	
Escucha a los demás con empatía, procurando ponerse en su lugar para entender sus puntos de vista incluso aunque sean contrarios a los suyos	
Expone sus pensamientos y sentimientos con claridad, ajustando el lenguaje y la terminología a las características y necesidades de sus interlocutores	
Verifica que los demás hayan comprendido el significado de su mensaje	
Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo	
Valora positivamente las opiniones ajenas	

DIMENSIÓN: Capacidad para la aplicación de procedimientos

SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Compromiso	Conoce y respeta la cultura, valores e imagen de la empresa
Responsabilidad	Busca la excelencia en su trabajo

ITEMS	
Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa	
Justifica su trabajo apoyándose en la cultura y los valores de la empresa	
Administra los procesos de forma autoexigente	
Supervisa y evalúa su propio trabajo	
Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos buscando la mejora continua	

NÚCLEO III: COMPETENCIAS AFECTIVAS

DIMENSIÓN: Sentido y compromiso ético	
SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Autoconocimiento	Conoce los principios que regulan su actuación
Coherencia	Actúa de acuerdo a los principios morales que explicita
Reflexión	Valora las implicaciones morales de su actuación

ITEMS

Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción

Actúa de acuerdo a los principios morales que explicita

Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización

Actúa respetando los derechos de los demás

Argumenta sus decisiones refiriéndolas a los principios éticos que regulan su acción

DIMENSIÓN: Orientación al logro personal

SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Autoconocimiento	Tiene conciencia de sus capacidades y limitaciones
Dominio de sí mismo	Controla sus actos y reacciones
Coherencia	Es consecuente con lo que piensa y dice y lo que hace
Firmeza	Es estable en las decisiones y posiciones personales
Compromiso	Persevera en las decisiones y compromisos que ha asumido libremente
Servicio	Actúa pensando en aportar a los demás lo mejor de sí mismo

ITEMS

Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones

Se muestra templado y tranquilo de forma habitual

Actúa de acuerdo a los valores y criterios que explicita como reguladores de su vida

Mantiene su posición personal mientras no perciba que está equivocado

Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen

Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos

Fuente: elaboración propia

Anexo 2 Cuestionario inicial para validación por expertos.

Pensamiento analítico

- 1 Aborda el análisis de las situaciones, necesidades y problemas con actitud positiva
- 2 Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad o problema y los define con claridad
- 3 A partir del análisis, elabora procesos complejos que le permiten abordar el problema y lograr los objetivos fijados
- 4 Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema
- 5 Procura no tomar datos y sucesos aislados como generales

Pensamiento sintético

- 6 Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos
- 7 Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos transmitiendo una visión sistémica de la misma.

Pensamiento reflexivo y crítico

- 8 Realiza preguntas acerca de la situación o problema en cuestión
- 9 Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad
- 10 Expone de forma clara el resultado de su reflexión redefiniendo el problema o situación, aislándolo de prejuicios, creencias, mentalidades, etc. propias y de otros
- 11 Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo al conocimiento de la realidad

Pensamiento práctico, resolución de problemas y toma de decisiones y gestión del tiempo

- 12 Define claramente los objetivos concretos a alcanzar y los pasos para lograrlo
- 13 Jerarquiza los objetivos y las relaciones existentes entre ellos
- 14 Cumple con los plazos de ejecución de las tareas

Aprender a aprender

- 15 Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad

Gestión de la información

- 16 Muestra curiosidad sobre los temas más relacionados con su trabajo
- 17 Identifica fuentes de información valiosas poco conocidas
- 18 Recopila información y datos sobre los trabajos que tiene encomendados
- 19 Utiliza la información recogida de forma eficaz
- 20 Cita la autoría de la información que utiliza
- 21 Respeto la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren

Comunicación interpersonal

- 22 Escucha a los demás con empatía, procurando ponerse en su lugar para entender sus puntos de vista incluso aunque sean contrarios a los suyos
- 23 Expone sus pensamientos y sentimientos con claridad, ajustando el lenguaje y la terminología a las características y necesidades de sus interlocutores
- 24 Verifica que los demás hayan comprendido el significado de su mensaje
- 25 Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo
- 26 Valora positivamente las opiniones ajenas

Sentido y compromiso ético

- 27 Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción
- 28 Actúa de acuerdo a los principios morales que explicita
- 29 Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización
- 30 Actúa respetando los derechos de los demás
- 31 Argumenta sus decisiones refiriéndolas a los principios éticos que regulan su acción

Orientación al logro personal

- 32 Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones
- 33 Actúa de acuerdo a los valores y criterios que explicita como reguladores de su vida
- 34 Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen
- 35 Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos

Anexo 3. Cuestionario de evaluación del grado de consecución de las competencias.

1. Aborda el análisis de las situaciones, necesidades, y problemas complejos con actitud positiva
2. Identifica los elementos implícitos en una situación, necesidad o problema y los define con claridad
3. Expone con claridad las conclusiones de su análisis, aportando sugerencias para el abordaje del problema
4. Evita hacer generalizaciones a partir de datos o sucesos aislados
5. Presenta con claridad las relaciones existentes entre los elementos transmitiendo una visión sistémica de la misma
6. Propone soluciones creativas que relacionan entre sí elementos y realidades diversos
7. Realiza preguntas acerca de la situación o problema en cuestión
8. Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad
9. Actúa con coherencia y responsabilidad de acuerdo a su conocimiento de la realidad
10. Define claramente los objetivos concretos a alcanzar y los pasos para lograrlo
11. Prioriza los objetivos
12. Cumple con los plazos de ejecución de las tareas
13. Utiliza la información recogida de forma eficaz
14. Cita la autoría de la información que utiliza
15. Respeta la confidencialidad de las fuentes cuando estas lo requieren
16. Escucha a los demás procurando ponerse en su lugar para entender sus puntos de vista
17. Con su actitud favorece la expresión espontánea y libre de sus interlocutores favoreciendo el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales
18. Valora con respeto las opiniones ajenas
19. Desarrolla su trabajo de acuerdo a los lineamientos de la empresa
20. Supervisa y evalúa su propio trabajo
21. Propone alternativas en el desarrollo de los procedimientos buscando la mejora continua
22. Muestra una actitud abierta y positiva al cambio y a la novedad
23. Se muestra confiado en sus posibilidades de acción
24. Planifica el modo en que va a abordar el problema
25. Explicita de forma clara los principios éticos que regulan su acción
26. Prioriza los valores por encima de los intereses propios o de la organización
27. Actúa respetando los derechos de los demás
28. Explicita de forma realista sus capacidades y limitaciones
29. Responde de sus actos y las consecuencias que estos tienen
30. Ayuda a los demás y en su acción tiene siempre presente el bien de todos

Anexo 4. Mensaje a exalumnos para solicitar el contacto de empleadores.

Estimado/a NOMBRE DEL ALUMNO

Mi nombre es Jesús Alcalá Recuero y soy profesor de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria.

En la actualidad estoy elaborando mi tesis doctoral y estoy intentando contactar con antiguos alumnos de la universidad. He encontrado tu perfil en LinkedIn y me atrevo a pedirte ayuda.

¿Podrías ponerme en contacto con alguna persona que trabaje o haya trabajado contigo?

En mi tesis estamos haciendo una valoración de cómo perciben los empleadores, jefes, o compañeros de trabajo a nuestros antiguos alumnos en una serie de competencias que habéis adquirido al cursar el Plan de Formación Humanística de la Universidad.

La persona que me indiques (empleador, jefe o compañero) rellenaría un cuestionario on-line muy sencillo, de 30 preguntas, sobre ti (se tarda 15 minutos, más o menos).

Son competencias que tienen que ver más con la actitud con la que desarrollas tu trabajo que con el desempeño técnico. Para facilitarme los datos de esta persona, tienes que entrar en el siguiente enlace y rellenar el cuestionario. Cuando tenga tu respuesta, yo le enviaré el cuestionario de 30 preguntas.

<https://form.jotformpro.com/70672633090959>

El resultado de la investigación es muy importante para nosotros; estamos evaluando el impacto de lo más central de la formación que damos a nuestros alumnos: la Formación Humanística.

Gracias por el tiempo que me has dedicado y por tu ayuda.

Si consideras que puedo ayudarte en alguna cosa, no dudes en contactar conmigo.

Un saludo,

Jesús Alcalá

Anexo 5. Cuestionario para la recogida de información sobre empleadores.

ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO DEL PLAN DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA DE EMPLEADORES

El presente cuestionario se enmarca dentro de un estudio cuyo objetivo es determinar el logro de las competencias genéricas del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria por parte de sus antiguos alumnos, a partir de la valoración emitida por sus empleadores.

Su función es identificar la muestra de empleadores a la que solicitaremos participe en el estudio.

Va dirigido a los antiguos alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria que se han prestado a colaborar.

Es un cuestionario muy breve en el que junto con los datos de la persona que va a cumplimentar el cuestionario definitivo, te pedimos que nos facilites alguna información que nos ayudará en el tratamiento de la recogida en los cuestionarios.

Nos permitimos hacerte algunas indicaciones que consideramos importante hagas llegar a la persona que cumplimentará el cuestionario:

1. Le vamos a pedir que valore sobre una escala de 1-6, la presencia en nuestros antiguos alumnos de una serie de conductas relacionadas con las competencias del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria.
2. Recibirá a través de su correo electrónico un enlace a un cuestionario On-Line, semejante al que has recibido tú para cumplimentar el cuestionario.
3. La cumplimentación del mismo le llevará, aproximadamente, 15 minutos
4. La información recogida se tratará de modo confidencial y los resultados del estudio nunca harán referencia a respuestas concretas o particulares.
5. Estamos interesados en realizar algunas entrevistas personales con los empleadores de nuestros antiguos alumnos y vamos a preguntarle acerca de su disponibilidad para participar en estas sesiones.

Gracias por tu valiosa colaboración.

Tus datos personales	Nombre	
	Sexo	
	Edad	
	Estudios cursados	Grado académico
		Nombre
	Año de finalización de los estudios	
Tus datos profesionales	Nombre de la empresa	
	Sector en el que se encuadra la actividad principal de la empresa	
	Departamento en el que trabaja	
	Antigüedad en la empresa (años)	
	Antigüedad en el puesto (años)	
Datos de la persona que cumplimentará el cuestionario	Nombre	
	Apellidos	
	Correo Electrónico	
	Número de teléfono	
	Cargo/puesto	
	¿Cuánto tiempo llevas trabajando con esta persona?	

Anexo 6. Mensaje a empleadores para solicitar su participación en el estudio.

Estimado/a **NOMBRE DEL EMPLEADOR**:

Me pongo en contacto con usted por indicación de **NOMBRE DEL EXALUMNO/A**, exalumno/a de la Universidad Francisco de Vitoria, quien nos ha facilitado sus datos.

Mi nombre es Jesús Alcalá Recuero, soy profesor de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria. En la actualidad estoy desarrollando una investigación dirigida por el doctor José Manuel García Ramos. Esta investigación constituye la base de mi tesis doctoral.

En este momento de la investigación, necesitamos recabar datos sobre algunos comportamientos o conductas profesionales de nuestros exalumnos. Dichos comportamientos están relacionados con una serie de competencias que queremos evaluar, en relación a la formación que reciben nuestros alumnos en la Universidad.

Para cumplimentar esta información puede acceder al cuestionario utilizando el siguiente enlace:

<https://form.jotformpro.com/71514699190968>

Consideramos que el cuestionario es fácil de cumplimentar, no obstante, nos permitimos darle algunas indicaciones al respecto.

1. Necesitamos que **valore de 1 a 6**, con la mayor objetividad posible, el grado en que usted observa el comportamiento indicado, en el desempeño habitual (actividad específica, reuniones de trabajo, reuniones con clientes/ usuarios del servicio, etc.) de nuestra exalumna; 1 indicaría grado más bajo, 6 el grado más alto.
2. Tenemos especial interés en la comparación de nuestros exalumnos con otros titulados de perfil similar. Para ello, le pedimos que piense en otro trabajador de la empresa, con un perfil formativo, edad, antigüedad en la empresa y nivel profesional similares a nuestra exalumna, y lo evalúe en los mismos comportamientos.
3. Al inicio del cuestionario le pedimos que escriba un “Código de Identificación del Cuestionario”. El código es #####. Este dato es necesario para poder realizar análisis de la información recogida en función de una serie de variables como el sexo, la edad o la titulación que ha cursado.

La información recogida se considerará confidencial y sólo será utilizada para su análisis estadístico. En ningún caso, se facilitarán datos referidos a personas concretas o empresas

Me pongo a su disposición para cuanto pueda necesitar a este respecto. Le facilito mis datos de contacto.

Jesús Luis Alcalá Recuero

Universidad Francisco de Vitoria

Ctra. de Pozuelo a Majadahonda, Km. 1,800

28223 Pozuelo de Alarcón

Tf.: 917 091 400

Dirección de correo electrónico: j.alcala@ufv.es

Gracias por su colaboración.

Anexo 7. Material utilizado en las entrevistas personales.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. **Objetivo:** Corroborar los resultados del análisis cuantitativo a partir de un análisis cualitativo de las respuestas a las cuestiones propuestas
2. **Participantes:**
 - Diseñador del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria
 - Responsable del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria
 - Profesor del Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria
 - Antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria
 - Empleador de antiguo alumno de la Universidad Francisco de Vitoria
3. **Fecha:** Febrero de 2018
4. **Lugar:** Universidad Francisco de Vitoria
5. **Duración prevista de la entrevista:** 1 hora
6. **Guion de la entrevista**
 - 6..1. Cuestiones iniciales:
 - 6..1.1. Nombre y apellidos
 - 6..1.2. Situación laboral, profesional: empresa, ocupación antigüedad...
 - 6..1.3. Relación con la Universidad Francisco de Vitoria y con el Plan de Formación Humanística
7. **Presentación del objetivo y de la dinámica de la entrevista**
8. **Presentación de la investigación**
 - **Cuestiones**
 - 8..1. ¿Cuál es, a su juicio, la relevancia de una investigación de estas características?
 - 8..2. ¿Qué expectativas tiene sobre el valor de esta investigación?

Presentación del cuestionario

- **Cuestiones**

- 8..1. ¿Cuál es su valoración acerca de las competencias seleccionadas?
- 8..2. ¿Cuál es su valoración acerca del procedimiento seguido en la redacción y selección de los ítems que componen el cuestionario?
- 8..3. ¿Cuál es su valoración acerca del procedimiento de validación del cuestionario y del resultado final?

9. Presentación del proceso de recogida de información

- **Cuestiones**

- 9..1. ¿Cuál es su valoración acerca de este proceso?

10. Expectativas acerca de los resultados y análisis de los resultados obtenidos por hipótesis de estudio.

- **Cuestiones**

- 10..1. Impacto de la formación recibida en el Plan de Humanidades a juicio de los estudiantes
- 10..2. Continuidad del Plan de Humanidades a lo largo de los años
- 10..3. Nivel de adquisición de las competencias a juicio de los empleadores
- 10..4. Comparación del nivel de adquisición de los exalumnos con el de otros empleados a juicio de los empleadores
- 10..5. Definición a grandes rasgos del perfil formativo en Humanidades del alumno de la Universidad Francisco de Vitoria

TESIS

El Plan de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria ayuda a que los alumnos adquieran una serie de competencias; estas, se reflejan en comportamientos profesionales que pueden ser percibidos por sus empleadores

EL CUESTIONARIO

Competencias (Genéricas) que mide el cuestionario

COMPETENCIAS COGNITIVAS

- Pensamiento Analítico
- Pensamiento Sintético y Teórico
- Pensamiento Reflexivo y Crítico
- Pensamiento Práctico, Resolución de Problemas y Toma de Decisiones
- Gestión de la Información
- Aprender a Aprender

COMPETENCIAS EXPRESIVAS

- Comunicación Interpersonal
 - Capacidad para la Aplicación de Procedimientos
- ### COMPETENCIAS EXPRESIVAS
- Sentido y Compromiso Éticos
 - Orientación al Logro Personal

Pensamiento analítico

Las personas que poseen esta competencia son capaces de seguir un proceso sistemático, paso a paso, para identificar, separar y evaluar los componentes de una situación; además identifican relaciones de prioridad, jerarquía, causa-efecto entre estos componentes; finalmente, en un nivel creciente de dominio de la competencia utilizan herramientas para dicho análisis lo cual les permite, idealmente, redefinir la situación en cuestión. Como resultado del proceso son capaces de presentar de forma clara y ordenada los elementos y las relaciones existentes entre ellos.

Pensamiento sintético

Las personas que poseen esta competencia se interesan por las relaciones existentes entre las partes de un todo. Son capaces de elaborar síntesis de informaciones abstractas, teorías explicativas, modelos de funcionamiento o de actuación, utilizando conocimientos adquiridos en situaciones diversas. Muestran un alto interés por el aprendizaje y por compartir el conocimiento y la experiencia. En un nivel alto de desarrollo de esta competencia, la persona será capaz de percibir la esencia de los aspectos complejos y de transformarlos en soluciones viables.

Pensamiento reflexivo

Las personas que poseen esta competencia son conscientes de su modo personal de pensar una tarea o problema y desde esa conciencia, avanzan en la superación de concepciones previas que les dificultan el desarrollo de formas alternativas de pensamiento. Son personas capaces de identificar formas diferentes de pensamiento y su relación con el contexto de la situación o problema, de representarlas de manera gráfica mediante mapas conceptuales y de verbalizarlas. Las personas reflexivas se caracterizan por hacer las preguntas adecuadas para enmarcar un problema o situación en su contexto. Superan los bloqueos mentales analizando los fundamentos de estos bloqueos y las concepciones previas que los producen. La persona con un alto nivel de desarrollo de esta competencia será capaz de dar un paso atrás, analizar su propio proceso de pensamiento con todas sus implicaciones y reelaborarlo o reconducirlo para responder mejor a las demandas del problema o situación; demostrará, asimismo, un afán por respetar el sentido de las cosas.

Pensamiento crítico

Las personas que poseen esta competencia, se interrogan sobre las cosas y se interesan por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y los juicios propios y ajenos. De forma sistemática y disciplinada, identifican en los hechos observados, creencias, mentalidades, ideologías, etc. no expresadas. Son conscientes de los supuestos bajo los cuales actúan y actúan los demás, de la influencia del contexto en la actuación de las personas. En general, son personas que dudan de las soluciones rápidas y las respuestas únicas a las cuestiones. Suelen tener un talante abierto, tolerante con los diferentes puntos de vista sobre una cuestión. El análisis crítico de la realidad les ayuda a tomar conciencia de las implicaciones prácticas de los juicios emitidos y las posturas asumidas a partir del análisis, lo cual debe llevarles a actuar responsablemente respecto a dichas implicaciones.

Pensamiento teórico

Las personas que poseen esta competencia tienden a buscar y desarrollar enfoques holísticos e integradores en el análisis de la realidad, que entienden como un todo complejo y dinámico. Este conocimiento les permite ser más flexibles y encontrar soluciones que se adaptan a entornos cambiantes, dado que son capaces de ver más allá del cambio. Estas personas, en un nivel alto de desarrollo de la competencia, son capaces de expresar en términos y conceptos abstractos, las experiencias y fenómenos concretos. Dan mayor importancia a las relaciones existentes entre las realidades concretas buscando el sentido unitario de la experiencia. Se sirven de analogías para interrelacionar ideas, conceptos o sucesos aparentemente aislados e incluso divergentes; suelen hacerse entender utilizando estas analogías.

Pensamiento práctico

Esta competencia está relacionada con la capacidad de la persona para planificar el trabajo de cara al logro de resultados, incluso en situaciones de indefinición de los objetivos. Las personas que poseen esta competencia son capaces de definir sus propios objetivos y de recoger la información necesaria para alcanzarlos, incluso identificando las dificultades y limitaciones a las que se deberá enfrentar. También son capaces de seleccionar el mejor camino para el logro. Todo su trabajo de análisis se orienta hacia el logro de los objetivos. Las personas con un alto nivel de desarrollo de esta competencia suelen mostrarse seguros de su capacidad para abordar y superar situaciones complejas, lo que en muchas ocasiones les lleva a desempeñar roles de autoridad y liderazgo. Es un modo de pensamiento dirigido a la acción.

Resolución de problemas y toma de decisiones

Ambas realidades pueden considerarse procesos diferentes pero estrechamente unidos en tanto en cuanto, en el entorno profesional, la toma de decisiones suele estar orientada a la resolución de problemas. Por tanto, en la práctica, podríamos considerarlas como partes de un proceso único. La competencia se expresa en la capacidad de las personas para percibir problemas y delimitarlos valorando las causas y antecedentes, para determinar de modo individual o en colaboración con otros, el resultado deseado, para plantear posibles soluciones al problema apoyándose en su conocimiento, experiencia, creatividad y know how institucional para seleccionar, de modo objetivo, la mejor alternativa para la solución del problema de acuerdo al objetivo a lograr, las condiciones fijadas para su logro, para seleccionar las soluciones alternativas y, finalmente, para el diseño e implementación de un plan de acción.

Aprender a aprender

Está estrechamente relacionada con la capacidad para adaptarse al cambio. La persona con capacidad de aprender a aprender habrá tomado conciencia de los procesos de aprendizaje con los que se enfrenta a la realidad, a regularlos y a ponerlos en marcha de forma diferenciada dependiendo de la situación; por tanto, podrá utilizar de modo eficaz y eficiente sus estrategias de pensamiento y sus aprendizajes y experiencias anteriores poniéndolos al servicio de la construcción de su conocimiento de la realidad. Por otra parte, y ya en un plano emocional, debería abordar los nuevos aprendizajes y los cambios con talante abierto y positivo, enfatizando las oportunidades que aportan más que las dificultades o incomodidades. En esta misma línea, la persona con un alto desempeño en la competencia de aprender a aprender, debe mostrar afán de superación de las dificultades y fracasos en el aprendizaje que atribuirá más a formas inadecuadas de abordar los problemas que a su aparente incapacidad. Son actitudes propias de estas personas la alta autoestima, la capacidad para aceptar el error y superarse y la curiosidad intelectual.

Gestión de la información

Esta competencia está estrechamente relacionada con la competencia Aprender a aprender. Capacidad para percibir la necesidad de información y la naturaleza y nivel de la misma; para acceder a ella de forma eficaz y eficiente; para evaluar de forma crítica la información localizada, su procedencia y objeto; para incorporarla al conocimiento propio y para utilizarla de forma eficaz, ética y legal de acuerdo a un propósito. Las personas con un alto nivel de desarrollo en esta competencia, además, mostrarán una actitud proactiva en la búsqueda de la información, incluyendo en sus actividades de forma periódica, sistemas o prácticas que permiten recoger información de manera habitual, a través de reuniones, lectura de ciertas publicaciones periódicas, etc.

Gestión del tiempo

Las personas que poseen esta competencia son capaces de distribuir el tiempo disponible en función de las prioridades marcadas. Exige, por tanto, haber realizado un ejercicio de análisis de las actividades a desarrollar y la ordenación de las mismas de acuerdo a criterios de importancia o relevancia y de urgencia. En esta distribución del tiempo, es necesario tener en cuenta no solo las actividades de carácter profesional o laboral. Las personas con un alto nivel de desempeño en esta competencia son capaces de priorizar todas sus necesidades y de asignarles el tiempo necesario; además, cumplen con la programación. Son personas ordenadas y disciplinadas.

Capacidad para la aplicación de procedimientos

Interpretamos la competencia aplicación de procedimientos como relacionada con la responsabilidad y el rigor que deben conducir a la búsqueda de la mayor calidad en el trabajo realizado, fruto del rigor en la aplicación de los procedimientos libremente asumidos como consecuencia del reconocimiento de su validez y de la aceptación de las políticas y lineamientos de la organización en la que presta sus servicios. Así, un desempeño alto de acuerdo al desarrollo de esta competencia conllevará, no solo el desarrollo meticuloso y preciso de los procedimientos propios de su desempeño profesional, sino que además, traerá consigo un esfuerzo constante de análisis de estos procesos orientado a su adaptación a las circunstancias cambiantes y a la mejora de la calidad del servicio prestado.

Comunicación interpersonal

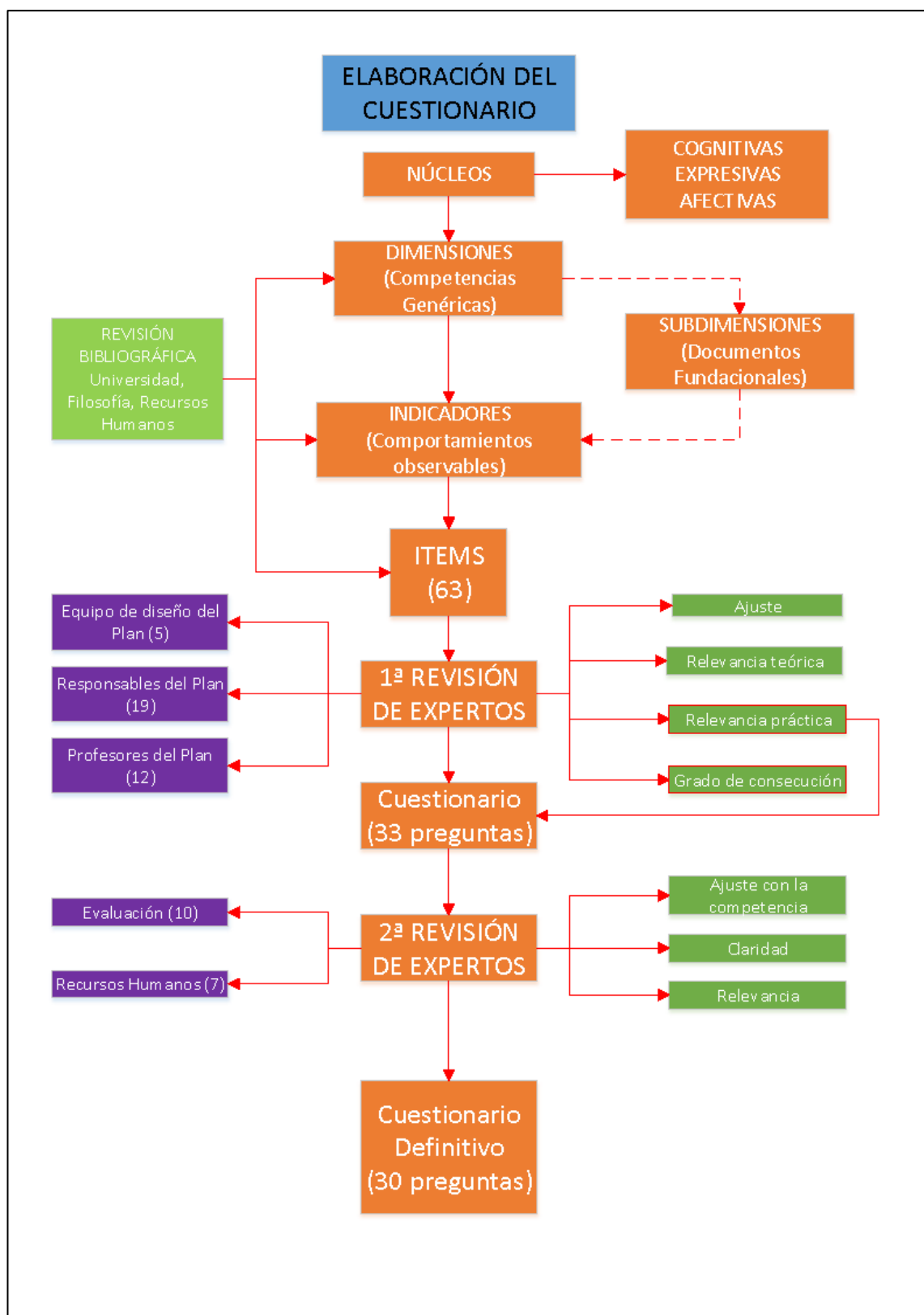
Esta competencia tiene relación con la habilidad de la persona para comunicarse de forma efectiva con los demás. Las personas que poseen esta competencia, se caracterizan por su capacidad de escucha y por hacer preguntas precisas y oportunas, coherentes con los objetivos que pretenden conseguir utilizando la información obtenida. Esta competencia engloba la capacidad de escuchar al otro y comprenderlo, de identificar y comprender las dinámicas de funcionamiento de los grupos. Su gestión de los procesos comunicativos y de la información obtenida anima a los demás a compartir información. Tiene facilidad para explicar las ideas y acuerdos adoptados por un grupo de personas. Es igual de efectivo tanto en la comunicación verbal -oral y escrita - como en la no-verbal.

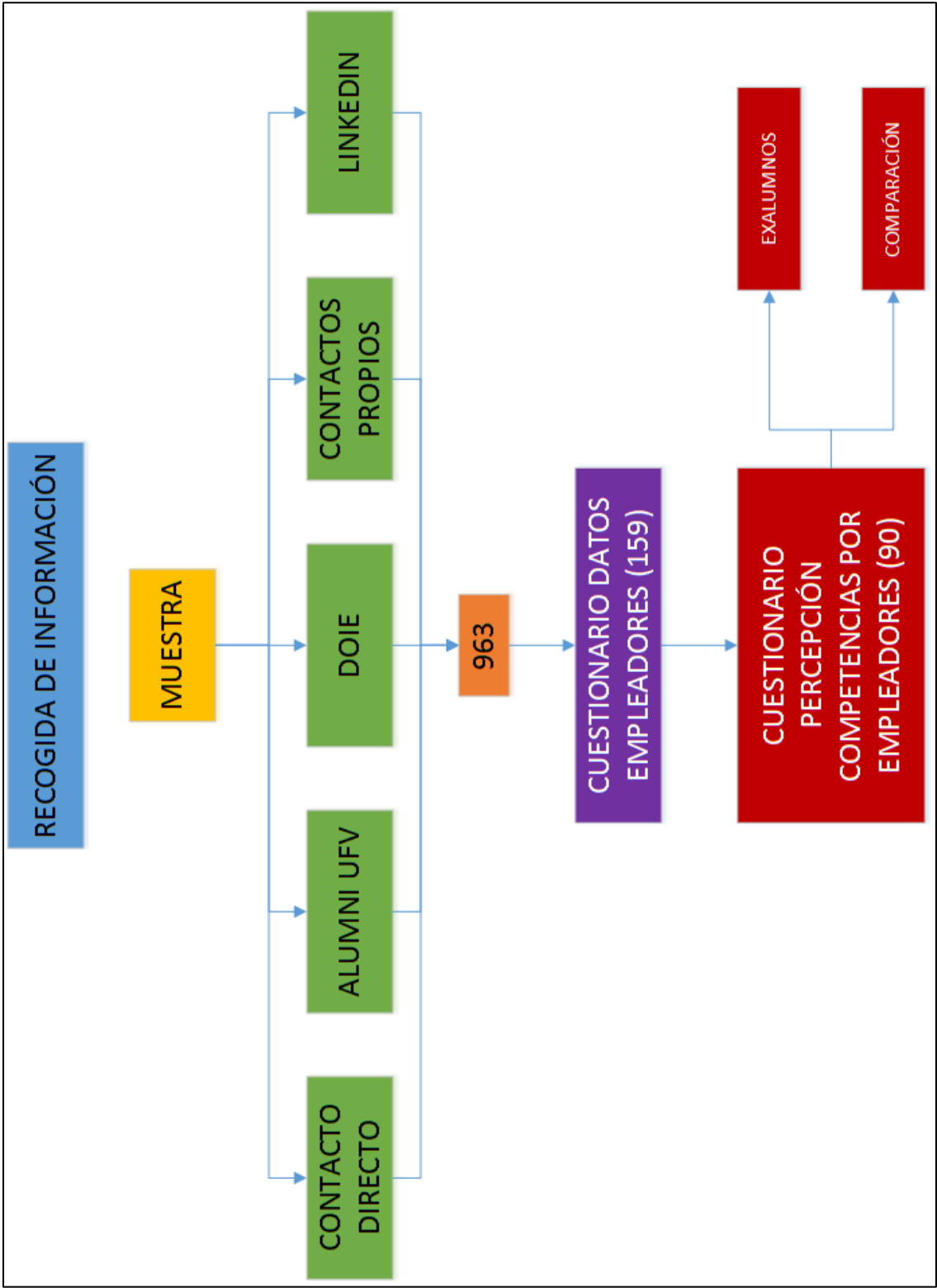
Sentido y compromiso ético

La competencia sentido y compromiso ético se entiende encuadrada en la aportación al bien común que conlleva el desempeño de cualquier profesión. Partiendo de esto, debemos entender que esta aportación deseada solo es posible cuando la persona lleva a cabo su trabajo con sentido ético, es decir, haciendo un uso de sus conocimientos y destrezas orientado al logro de un bien, personal o comunitario, correspondiente a su profesión. Cabría entender el sentido ético como la inclinación positiva hacia el bien, y al consiguiente empeño en su consecución, en todos los actos de la vida de la persona, incluyendo, por supuesto, los propios de su dimensión profesional. El sentido ético exige claridad en las convicciones morales y, por tanto, un trabajo previo de construcción de una personalidad moral apoyado en la identificación, definición e interiorización de los principios éticos que la constituyen, que debe aportar a la persona marcos de referencia para su actuación. En lo observable, esta competencia debería reflejarse en una actitud reflexiva ante la realidad que conduciría a la búsqueda de la verdad y del bien, coherencia, autenticidad, cumplimiento de las normas, los deberes y obligaciones, respeto a los demás, a sus derechos y un comportamiento conforme a los principios morales que regulan su vida, aun cuando sean contrarios a los principios y usos corporativos. Es una competencia transversal que debe estar presente en todas las demás competencias.

Orientación al logro personal

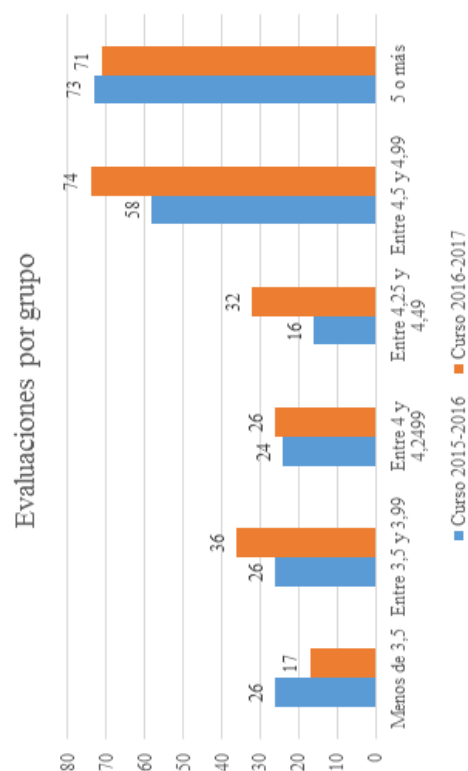
Identificamos la orientación al logro personal como la orientación a una vida lograda. La vida lograda puede entenderse como el desarrollo pleno de las capacidades tanto físicas como intelectuales y afectivas, que se consigue en las diferentes esferas de la existencia humana. La vida lograda, entendida así, no es un resultado sino un proceso o, más bien, un proyecto que se va construyendo en orden a los valores percibidos como tales por la persona en el que ésta está implicada en su totalidad y en el que intervienen tanto las acciones que se realizan como la actitud y la finalidad con las que estas se realizan. El proyecto de vida realizada es personal, entendido como particular no como individual. Una vida lograda se desarrolla tanto en la dimensión individual como en la dimensión social, en tanto en cuanto abarca todas las capacidades de la persona. Ambas dimensiones están relacionadas y se retroalimentan en el desarrollo de este proyecto vital. Esta condición de proyecto personal dificulta en gran medida el trabajo de identificación de dimensiones competenciales ya que cada persona tiene su propio proyecto basado en sus valores, capacidades, condiciones, intereses, etc. Sin embargo, se pueden identificar subdimensiones que deberían estar presentes en una persona que orienta su acción de acuerdo a un proyecto personal de vida lograda: autoconocimiento como base para el diseño del proyecto personal de vida, dominio de sí mismo, honestidad, reflexión, coherencia, reciedumbre y firmeza de carácter, madurez y armonía. Y en relación con la dimensión social del proyecto personal de vida, compromiso, servicio.



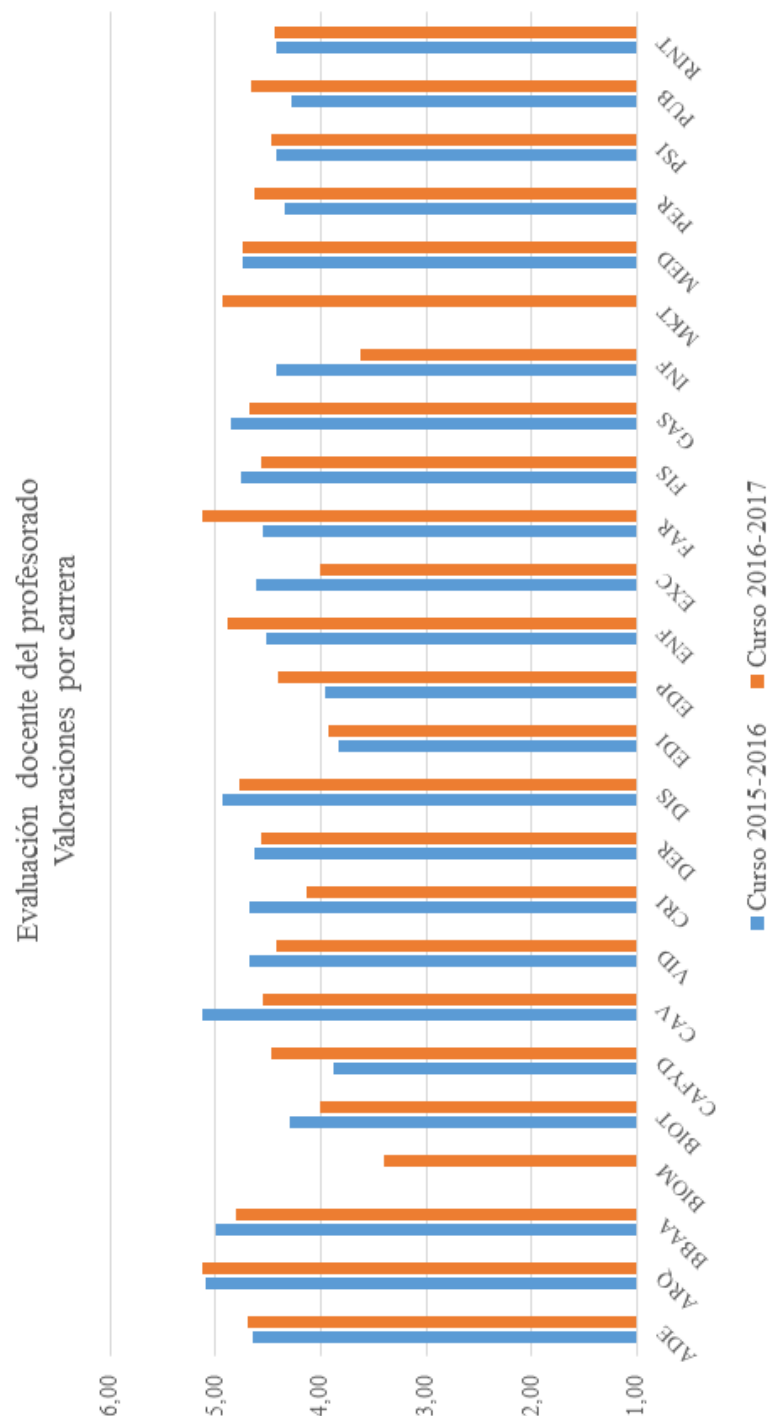


Valoración del impacto de la FH a juicio de los alumnos

	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017
Media	4,56	4,55
S	0,77	0,68
CV	17%	15%
Mínimo	2,44	2,11
Máximo	5,96	5,92



Valoración del impacto de la FH a juicio de los alumnos



Valoración del impacto de la FH a juicio de los alumnos

CARÁCTER DE LAS MATERIAS	Media
Formación Humanística	4,553
Resto	4,750

